



УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
ФИЛОЛОШКО-УМЕТНИЧКИ ФАКУЛТЕТ

Наташа А. Спасић

**ПРИМЕНА МОДЕЛА ОБРНУТЕ УЧИОНИЦЕ У
ОБРАДИ ЈЕДИНИЦА С ПОРЕДБЕНИМ И
НАЧИНСКИМ ЗНАЧЕЊЕМ У НАСТАВИ
СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА**

докторска дисертација

Крагујевац, 2021.



UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC
FACULTY OF PHILOLOGY AND ARTS

Nataša A. Spasić

**APPLICATION OF THE FLIPPED CLASSROOM
METHOD WHILE TEACHING SERBIAN AS A
FOREIGN LANGUAGE, FOCUSING ON
SENTENCE STRUCTURES WITH MEANINGS OF
COMPARISON AND MANNER**

Doctoral Dissertation

Kragujevac, 2021

Аутор
Име и презиме: Наташа А. Спасић
Датум и место рођења: 11. 11. 1990. Ниш
Садашње запослење: Истраживач-приправник, Филолошко-уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу
Докторска дисертација
Наслов: „Примена модела обрнуте учионице у обради јединица с поредбеним и начинским значењем у настави српског као страног језика“
Број страница: 198
Број слика: 20; број графикана: 8; број табела: 3
Број библиографских података: 251 (извори 51, литература 200)
Установа и место где је рад израђен: Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет
Научна област (УДК): 37.091.3::811.163.41'243(043.3)
Ментор: др Милка Николић, ванредни професор, Филолошко-уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу
Оцена и одбрана
Датум пријаве теме: 13. 10. 2017.
Број одлуке и датум прихватања теме докторске дисертације: број одлуке IV-02-1206/11; датум 11. 01. 2018.
Комисија за оцену научне заснованости теме и испуњености услова кандидата: <ol style="list-style-type: none"> 1. др Милка Николић, доцент, Филолошко-уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу; 2. др Милош Ковачевић, редовни професор, Филолошко-уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу; 3. др Михајло Шћепановић, ванредни професор, Филолошки факултет, Универзитет у Београду.
Комисија за оцену и одбрану докторске дисертације: <ol style="list-style-type: none"> 1. др Сања Ђуровић, редовни професор, Филолошко-уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу, председник Комисије; 2. др Јелена Петковић, ванредни професор, Филолошко-уметнички факултет,

Универзитет у Крагујевцу, члан;
3. др Јасмина Дражић, ванредни професор, Филозофски факултет, Универзитет у
Новом Саду, члан.

Датум одбране дисертације:

Author
Name and surname: Nataša A. Spasić
Date and place of birth: November 11, 1990, Niš (Nish)
Current employment: research assistant, Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac
Doctoral Dissertation
Title: „Application of the flipped classroom method while teaching Serbian as a foreign language, focusing on sentence structures with meanings of comparison and manner“
No. of pages: 198
No. of images: 20; No. of charts: 8; No. of tables: 3
No. of bibliographic data: 251 (sources 51, references 200)
Institution and place of work: University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts
Scientific area (UDK): 37.091.3.:811.163.41'243(043.3)
Mentor: Milka Nikolić, Ph.D. Associate Professor, Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac
Grade and Dissertation Defense
Topic Application Date: October 13, 2017
Decision number and date of acceptance of the doctoral dissertation topic: decision number IV-02-1206/11; date January 11, 2018
Commission for evaluation of the scientific merit of the topic and the eligibility of the candidate: <ol style="list-style-type: none"> 1. Milka Nikolić, Ph.D. Assistant Professor, Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac; 2. Miloš Kovačević, Ph.D. Full Professor, Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac; 3. Mihajlo Šćepanović, Ph.D. Associate Professor, Faculty of Philology, University of Belgrade.
Commission for evaluation and defense of doctoral dissertation: <ol style="list-style-type: none"> 1. Sanja Đurović, Ph.D. Full Professor, Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac; 2. Jelena Petković, Ph.D. Associate Professor, Faculty of Philology and Arts, University of

Kragujevac;

3. Jasmina Dražić, Ph.D. Associate Professor, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad.

Date of Dissertation Defense:

САДРЖАЈ

1. УВОД	1
1.1. Предмет, проблем, циљеви и задаци истраживања.....	5
1.2. Хипотезе од којих се полази у истраживању.....	7
2. ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ КОНЦЕПТ	9
2.1. ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ.....	9
2.1.1. Синтаксички аспект истраживања.....	9
2.1.1.1. Форма поредбених и начинских јединица	13
2.1.1.2. Семантика поредбених и начинских јединица.....	14
2.1.1.3. Синтаксичке функције поредбених и начинских јединица.....	16
2.1.1.4. Закључне напомене	16
2.1.2. Методички аспект истраживања.....	17
2.1.2.1. Развој модела „обрнуте учионице“.....	18
2.1.2.2. Методичка оправданост примене „обрнуте учионице“.....	22
2.1.2.3. Закључне напомене	24
2.2. МЕТОДЕ КОЈЕ СУ КОРИШЋЕНЕ У ИСТРАЖИВАЊУ.....	25
2.2.1. Корпус на коме је спроведено истраживање.....	26
2.2.1.1. Нивои компетенција.....	26
2.2.1.2. Уџбеници у настави српског као страног језика.....	28
2.2.1.3. Избор корпуса, ексцерпција и анализа података.....	31
2.2.2. Пилот-истраживање као помоћни извор података.....	33
3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА НА КОРПУСУ	35
3.1. РЕЦЕПТИВНИ КОРПУС – УЏБЕНИЦИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА.....	35
3.1.1. УЏБЕНИЦИ ЗА ПОЧЕТНИ НИВО	35
3.1.1.1. Чисто поредбене и поредбено-начинске јединице.....	36
3.1.1.2. Чисто начинске јединице.....	40
3.1.1.3. Закључне напомене	45
3.1.1.4. Додатак рецептивном корпусу (почетни ниво)	45
3.1.1.5. Закључне напомене	50

3.1.2. УЏБЕНИЦИ ЗА СРЕДЊИ НИВО.....	51
3.1.2.1. Чисто поредбене и поредбено-начинске јединице	52
3.1.2.2. Чисто начинске јединице.....	57
3.1.2.3. Закључне напомене	63
3.1.3. УЏБЕНИЦИ ЗА НАПРЕДНИ НИВО.....	64
3.1.3.1. Чисто поредбене и поредбено-начинске јединице.....	64
3.1.3.2. Чисто начинске јединице.....	69
3.1.3.3. Закључне напомене	75
3.2. ПРОДУКТИВНИ КОРПУС – ПИСАНА ПРОДУКЦИЈА СТУДЕНАТА.....	77
3.2.1. Студенти у Центру за српски као страни језик у Крагујевцу.....	84
3.2.2. Студенти у страним лекторатима у Вроцлаву, Братислави и Софији	87
3.2.3. Закључне напомене.....	91
4. РЕЗУЛТАТИ ПИЛОТ-ИСТРАЖИВАЊА	92
4.1. Методологија и поступак – принцип структурирања задатака	92
4.2. Учесници пилот истраживања.....	99
4.3. Предности примене „обрнуте учионице“ у српским лекторатима.....	101
4.4. Анализа студентских ставова (анкетни упитник)	103
4.5. Анализа студентских одговора (тест на наставном листу).....	106
4.6. Закључне напомене.....	109
5. ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА НАСТАВНУ ПРАКСУ	110
5.1. ИНФОРМАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У НАСТАВИ	110
5.2. ИМПЛЕМЕНТАЦИЈА „ОБРНУТЕ УЧИОНИЦЕ“	115
5.2.1. Категоризација алата	116
5.2.2. Сервиси за постављање видео-садржаја	118
5.2.3. Алата за интеракцију са видео-садржајем.....	118
5.2.4. Управљање учењем.....	119
5.3. ПОРЕДБЕНЕ И НАЧИНСКЕ ЈЕДИНЦЕ У „ОБРНУТОЈ УЧИОНИЦИ“	124
5.3.1. Примена „обрнуте учионице“ у раду са студентима почетног нивоа	126
5.3.2. Примена „обрнуте учионице“ у раду са студентима средњег нивоа	137
5.3.3. Примена „обрнуте учионице“ у раду са студентима напредног нивоа	146
5.3.4. Закључне напомене	151

6. ЗАКЉУЧАК	152
6.1. Обрада поредбених и начинских јединица применом модела „обрнуте учионице“ у настави српског као страног језика	152
6.2. Осврт на могућности даљих истраживања примене модела „обрнуте учионице“ у настави српског као страног језика	159
7. ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА	161
7.1. Извори	161
7.1.1. Корпус – уџбеници.....	161
7.1.2. Стратешка документа, приручници и други извори.....	162
7.2. Литература.....	165
8. ПРИЛОЗИ	177
8.1. Прилог 1.....	177
8.2. Прилог 2.....	179
8.3. Прилог 3.....	181
8.3.1. Силабус предмета <i>Српски филм</i>	181
8.3.2. Силабус предмета <i>Увод у студије српске културе и литературе</i>	183
Биографија аутора	184

Сажетак

Предмет ове дисертације је обрада синтаксичких јединица с поредбеним и начинским значењем у настави српског као страног језика, методички конципирана према моделу „обрнуте учионице“.

Применом квантитативне и квалитативне анализе у оквиру структурално-дескриптивног модела утврђују се специфичности, сличности и разлике између поредбених и начинских конструкција у настави српског као страног језика, са посебним циљем да се дефинише њихово место у синтаксичком систему и отворе алтернативни начини презентовања ове наставне јединице. Методички модел „обрнуте учионице“ сматра се погодним за савремену наставу јер унапређује најбоље тековине традиционалне наставе, дугорочно гледано штеди време, одликује се актуелношћу, доступношћу материјала, прилагођен је нивоу знања, узрасту, различитим стиловима учења и личним афинитетима.

Осим рецептивног корпуса (дванаест уџбеника српског као страног језика на А, Б, Ц нивоу), анализиран је и продуктивни (писани) корпус студената полазника курсева српског као страног језика. Помоћу експерименталне методе спроведено је пилот-истраживање на Филозофском факултету Универзитета „Коменски“ (Братислава, Словачка 2017/2018). На основу тих резултата праћен је напредак тзв. контролне групе на Софијском универзитету „Свети Климент Охридски“ 2018/2019. године.

Дакле, предметом овог рада обухваћена је настава српског као страног језика на различитим филолошким факултетима. Циљ је да се испита: (1) обрада поредбених и начинских јединица у актуелним уџбеницима српског као страног језика; (2) распоред тих јединица на три нивоа владања страним језиком; (3) примена модела обрнуте учионице у обради поредбених и начинских јединица на различитим нивоима (А, Б, Ц). У засебном поглављу дате су импликације за наставну праксу са по пет задатака за сваки од нивоа уз употребу веб-алата који се могу применити у „обрнутој учионици“, а могу бити намењени свим студентима, а не само студентима филологије.

Кључне речи: поредбене конструкције, начинске конструкције, српски као Л2, модел „обрнуте учионице“, платформе за учење, дигитална писменост, рецептивни корпус, продуктивни корпус.

Abstract

The subject matter of this dissertation is concerned with teaching Serbian as a foreign language, focusing on syntactic units which incorporate the meanings of comparison and manner. The main teaching methodology employed in the study is the „Flipped Classroom“ method.

By employing quantitative and qualitative analysis within the structural-descriptive model, we can establish the characteristics, similarities, and differences between comparative constructions and constructions of manner when teaching Serbian as a foreign language, to define their place in the syntactic system and open new ways of presenting these units. The methodological framework of the „Flipped Classroom“ is deemed appropriate for contemporary classrooms because it upgrades the best features of a traditional classroom, it saves time in the long term, it can provide the newest and topical materials for the students which are readily available, and it adapts the teaching to one’s knowledge, age, styles of learning and personal preferences.

The research is based on a corpus consisting of twelve textbooks from different publishers and CEFR levels (A, B, C). In addition to the receptive corpus, we have analyzed a productive corpus consisting of mistakes that beginner students made while writing essays.

The pilot research was conducted at the Faculty of Philosophy, „Comenius University“ (Bratislava, Slovakia 2017/2018) using an experimental method. Based on the results and with certain modifications, we used action research methods and monitored the development of the control group at the Sofia University „St. Kliment Ohridski“ 2018/2019.

Thus, the subject of this paper encompasses teaching Serbian as a foreign language in different philology faculties. The aim was to study: (1) how the comparative units and units of manner were dealt with in the contemporary textbooks of Serbian as a foreign language; (2) the principles by which one should allocate the aforementioned units on all three observed CEFR levels (assignment suggestions can be found on Moodle and Edmodo platforms); (3) the principles by which one can apply the Flipped Classroom method when teaching the comparative and manner units to different levels (A, B, C). In a separate chapter, we have outlined the implications this might have on the teaching praxis, in addition to five assignments for each of the levels that use web tools that can be employed in the Flipped Classroom.

Keywords: comparative constructions, constructions of manner, Serbian as L2, Flipped Classroom method, digital learning platforms, computer literacy, receptive corpus, productive corpus.

1. УВОД

Човечанство се одувек суочавало са феноменом постојања различитих језика па је, сходно томе, „учење (страних) језика, и у пракси и у теорији, представљало проблем познат још античкој цивилизацији“ (Точанац Миливојев 1997: 3). „Кроз историју, религију, књижевност, науку и многе друге чиниоце људског дјеловања, способност комуникације са припадницима друге језичке средине представљала је могућност или препреку остварењу циљева“ (Крајишник 2016: 14). Ако се, поред тога, има у виду и изузетан напредак човечанства у XXI веку (научна, техничка и технолошка достигнућа, развој транспортних могућности и средстава масовне комуникације), као и висок степен мобилности свих припадника ужих и ширих друштвених заједница, онда не чуди „да познавање страних језика постаје један од суштинских императива готово сваког појединца и сваког друштва“ (Дурбаба 2011: 56).

Будући да језик представља средство комуникације, учење страног језика можемо дефинисати као потребу за комуницирањем (Точанац Миливојев 1997: 65). Осим што језик представља комуникативни код (комуникативни систем), који се проучава као школски/универзитетски предмет, он је уједно и неодвојиви део личног и колективног идентитета, активан при одвијању готово свих менталних радњи и најважније средство друштвене организације (Дерњеи 1998: 118). Све што смо претходно поменули имплицира да мотивација у учењу страног језика, поред когнитивне димензије, укључује и афективну и друштвену димензију (Топалов 2011: 10).

Са развојем свести о неопходности учења страног језика, развијале су се и методе учења.¹ Почетком седамдесетих година XX века, иако је *АВГС метода* била у пуној експанзији, проучаваоци су доказали да она не задовољава циљеве у области комуникације, односно учили су ограниченост у развоју креативне способности и недостатак у изграђивању комуникативне компетенције ученика који су учили по овој методи. Актуелни поступак у савременој настави страног језика заснива се на *комуникативном приступу*, што подразумева да су циљеви и садржаји који су били засновани на граматички сада упориште пронашли у комуникацији (Точанац Миливојев 1997: 49–50). Модел „**обрнуте учионице**“ (енг. *flipped classroom method*), о којем ћемо ми говорити, заснован је на **комуникативном приступу** те има упориште у досадашњим методама учења, али их и додатно унапређује у делу који се тиче наставних материјала и навика у учењу савременог студента.² Поред тога, овај дидактички концепт битно утиче на развој креативности и самосталности полазника.

Институционализована настава страних језика стара је колико и школски систем, док теорија учења и наставе страних језика, тзв. *глотодидактика* датира с краја XIX и почетка XX века. Ото Јесперсон (дански: *Jens Otto Harry Jespersen*) у својој најпознатијој књизи из 1904. *How to teach a Foreign Language* посебно наглашава значај контакта са страним језиком. Недуго затим појављују се и две студије на српском језику (Ђерић 1920; Јовановић 1935), али и бројне студије настале у Немачкој (Еронштајн 1921/22; Хубнар 1929) итд. Један од првих зачетника новог доба у методологији учења страног језика

¹ О развоју метода у настави страних језика, њиховим одликама, предностима и недостацима, в. детаљније Точанац Миливојев 1997.

² О комуникативном приступу настави језика уопште, в. Јањић 2017: 169–179.

Франсоа Гуан (француски: *François Gouin*) заговарао је став да се језик преноси живим гласом, а не књигама (Крајишник 2016: 15).

Почетком друге половине XX века и надаље у Србији се већа пажња посвећује научним истраживањима из области наставе и учења страних језика (Пребег Вилке 1977; Точанац Миливојев 1997; Фулер 2000; Кончаревић 2004; Шотра 2006; Дражић 2006; Мркаљ 2007; Кликовац 2007; Вучо 2009; Дурбаба 2011; Крајишник 2011; Крајишник 2016). Оснивају се и прве универзитетске катедре за методику наставе страних језика на Филолошком факултету Универзитета у Београду. Временом се број катедри увећавао и ширио изван оквира београдског универзитета те данас имамо катедре за домаћу и стране филологије на свим универзитетима у земљи.

У српској лингводидактици традиционално се успоставља разлика између проучавања (1) *српског као страног језика* и (2) *српског као нематерњег језика* или *језика средине* (в. Крајишник–Стрижак 2018). Последњих година пажња се посвећује питањима наставе и учења српског језика у вези са потребама одређених група страних говорника које се појављују у новим геополитичким условима (обележеним интензивним миграцијама становништва): (1) *српски језик за потребе окружења и рада* (в. Вучо 2020); (2) *српски језик за потребе окружења и образовања* (в. Пањковић–Станојковић 2020); (3) *српски језика за тражиоце азила* (в. Божић 2020). Поменућемо још једну значајну методичку област која се конституише у новије време, иако сама проблематика те области постоји већ деценијама – *метаодика наставе српског као завичајног језика* (в. Јањић 2018а; Јањић 2018б; Јањић–Мијајловић 2020).³

Наше истраживање посвећено је *српском као страном језику* на универзитетском нивоу, а првенствено је усмерено на студенте филолошког профила, уз настојање да се предложи концепт наставе и учења који ће моћи да се примени и за стране студенте нефилолошких профила.

Током израде докторске дисертације објавили смо радове у којима смо покушали да отворимо и осветлимо два кључна питања којима се докторат бави, а то су: (1) примена модерних технологија и (2) синтаксички подсистем поредбених и/или начинских јединица у настави српског као страног језика.

Објавили смо рад о примени и оправданости модела „обрнуте учионице” (уп. Спасић 2019а) у ком је дат сумарни приказ предности и недостатака наставе вођене по овом моделу, као и анализа *алата* модерних технологија неопходних за развој кључних компетенција наставника 21. века (Спасић 2020а). Паралелно са проучавањем актуелних методичких концепата усмерених на постизање што бољег естетског и дидактичког учинка, публикована су још три наша рада (Спасић 2019б; Спасић 2019г; Спасић 2020б).

Проучавајући *поредбене* и *начинске конструкције* од Вука до данас (Спасић 2019б) закључили смо да су *поређење* и *начин* у вуковској фази развоја српског књижевног језика исказивани свим језичким средствима која се и данас користе (речима, најчешће прилозима, предлошко-падежним конструкцијама, синтагмама и зависним клаузама). Након вуковског периода, током XX века уследила је стабилизација система зависнослужених реченица.

Посебно су *поредбено-начинске* и *чисто поредбене* јединице у настави српског као страног језика биле предмет нашег досадашњег интересовања и истраживања (Спасић

³ Настава српског језика у дијаспори организује се већ деценијама, међутим, тек је последњих година – захваљујући емпиријским и теоријским истраживањима Марине Јањић – *методика наставе српског као завичајног језика* успостављена као аутономна научна дисциплина.

2019г). Запазили смо да се те конструкције одликују великом *експресивношћу*, која се може уочити унутар саме поредбене конструкције или на основу поступака којима се делује на поредбену конструкцију (Спасић 2020б). Написали смо и рад о *чисто начинским* јединицама у настави српског као страног језика, чиме смо настојали да постигнемо целовит приказ у осветљавању поредбених и/или начних јединица као наставног садржаја у српском као страном језику (рад је у штампи).

Садржај ове дисертације, у којој доносимо резултате истраживања о примени модела „обрнуте учионице“ при обради јединица са поредбеним и начинским значењем у настави српског као страног језика – обухвата следећа поглавља:

- (1) Увод;
- (2) Теоријско-методолошки концепт;
- (3) Резултати истраживања на корпусу;
- (4) Резултати пилот-истраживања;
- (5) Импликације за наставну праксу;
- (6) Закључак;
- (7) Извори и литература;
- (8) Прилози.

У оквиру **уводног** поглавља најпре се предочавају предмет, циљеви и задаци истраживања, а затим се говори о хипотезама и научном проблему којим је иницирано истраживање спроведено за потребе овог доктората (поглавље: 1).

Потом се представља **теоријско-методолошки концепт рада**, при чему се феномени *поређење* и *начин* разматрају са два аспекта (поглавље: 2):

(а) Први аспект у којем се *поређење* и *начин* објашњавају као синтаксичко-семантичке категорије – јесте **синтаксички** (потпоглавље: 2.1.1). У овом потпоглављу најпре се даје преглед досадашње литературе о поредбеним и начинским јединицама, а затим се предочавају формалне и семантичке одлике, као и синтаксичке функције ових језичких јединица.

(б) Други аспект истраживања јесте **методички**, а обухвата развој, карактеристике и методичку оправданост модела „обрнуте учионице“ (потпоглавље: 2.1.2). И ово потпоглавље укључује релевантну литературу, уз указивање на досадашња истраживања.

Даље, у докторату следи опис **метода** које су коришћене у истраживању – (1) **квалитативна** на корпусу уџбеника, праћена (2) **анализом садржаја** и (3) **дескриптивном** методом, (4) **квантитативна** на узорку испитаника и (5) **експериментална** са предузетим акционим пилот-истраживањем спроведеним на испитаницима, актерима наставе (потпоглавље: 2.2).

На опис метода надовезује се прво од три централна поглавља наше докторске дисертације (поглавље: 3), које обухвата **резултате анализе корпуса** подељеног на (1) рецептивни и (2) продуктивни корпус.⁴

У оквиру **рецептивног корпуса** применом структурно-семантичког приступа осветљавају се синтаксичка структура и значењски (под)типови (1) *чисто поредбених*, (2) *чисто начинских* и (3) *поредбено-начинских јединица* у савременом стандардном српском језику (потпоглавље: 3.1). Корпус обухвата 12 уџбеника различитих издавача намењених учењу српског као страног језика, подељених према нивоима учења (почетни, средњи и

⁴ Истраживања на два типа коруса – (1) уџбеници различитих издавача и (2) писана продукција испитаника – спроведе се у циљу добијања што потпунијег увида у могућности и правце унапређивања наставе и учења (уп. Крајишник 2016; Петковић–Николић 2019).

напредни ниво, односно А, Б и Ц ниво). Рецептивним корпусом овог истраживања обухваћена су:

(а) три уџбеника у издању Института за стране језике (Београд) – за почетни и средњи ниво учења језика;

(б) два уџбеника Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду – за почетни и средњи ниво учења језика;

(в) четири уџбеника у издању Азбукума (Нови Сад) – за све нивое учења језика;

(г) један уџбеник у издању Међународног славистичког центра (Београд) – за напредни ниво учења језика;

(д) два уџбеника старијег датума, која су већ дуго у употреби – намењена почетном нивоу учења српскохрватског језика.

Продуктивни корпус добијен је на основу писане продукције студената који су српски језик учили на институтима и у центрима на којима се изучава српска (словенска) филологија у Вроцлаву, Братислави, Софији и Крагујевцу (потпоглавље: 3.2).

Налази засновани на анализи рецептивног и продуктивног корпуса искиоришћени су у **пилот-истраживању** којем је посвећено посебно поглавље дисертације (поглавље: 4). Истраживање је спроведено на Коменски универзитету у Братислави (Словачка) са циљем да се провери разумевање поредбених и начинских јединица обрађених по моделу „обрнуте учионице“. Одговори студената послужили су нам да уочимо предности и недостатке у примени овог модела и унапредимо га приликом конципирања **импликација за наставну праксу** (поглавље: 5).

У синтетичком делу истраживања – у оквиру импликација за наставну праксу (поглавље: 5) – представљени су једноставни, а ефикасни веб-алати који омогућавају припрему типолошки и садржајно различитих задатака погодних за наставу српског као страног језика свих нивоа знања (А, Б, Ц). Настојали смо да кроз предлоге за обраду јединица са поредбеним и начинским значењем покажемо наставне поступке којима се може унапредити садржај из анализираних уџбеника, као и да формирамо дидактичке материјале који илуструју модел „обрнуте учионице“.

У **закључном поглављу** (поглавље: 6) сумирају се налази из свих претходних поглавља: (1) на основу корпуса износи се запажање да су заступљени готово сви типови поредбених и/или начинских јединица карактеристичних за савремени српски стандардни језик; (2) наводе се препоруке за обраду поредбених и начинских јединица у настави српског као страног језика (потпоглавље: 6.1). На крају закључка указује се на питања која се могу другачије осветљавати или даље разматрати, што је представљено у оквиру **препорука за даља истраживања** (потпоглавље: 6.2).

Након закључка наводе се **извори и литература**, који обухватају следеће сегменте (поглавље: 7):

(1) корпус уџбеника за српски као страни језик (за нивое А, Б и Ц) који су анализирани у нашем истраживању;

(2) граматике српског језика за странце;

(3) стратешка документа, различити приручници и други извори;

(4) списак консултоване литературе, која је превасходно синтаксичка и методичка, с тим што су укључене и друге научне (лингвистичке) дисциплине, као што су морфологија, стилистика, фразеологија и образовна технологија.

На крају самог рада налазе се **прилози** (поглавље: 8), у којима су представљени:

(1) наставни лист који је коришћен у пилот-истраживању;

- (2) анкетни лист који је коришћен у пилот-истраживању;
- (3) силабуси по којима се на Универзитету у Братислави реализује настава са студентима који су били учесници нашег пилот-истраживања.

1.1. Предмет, проблем, циљеви и задаци истраживања

Основни предмет нашег истраживања усмерен је ка унапређењу наставне праксе српског као страног језика коришћењем модела „обрнуте учионице“. **Циљ** истраживања је да се преиспитају могућности примене овог приступа на конкретном наставном садржају (обрада поредбених и начинских јединица) и да се отвори пут ка успешнијој настави српског језика за стране студенте.

Пре него што смо приступили реализацији истраживања, обради и интерпретацији истраживачких резултата, наш **задатак** био је да: (1) размотримо како се одвијао развој овог дидактичког модела; (2) да издвојимо његове **главне одлике, предности и недостатке**; (3) да опишемо неке од лако доступних **веб-алата** погодних за примену у настави, подстицање сарадничког и вршњачког учења и јачање тимског духа. Следећи **задатак** је анализа уџбеника како би се дошло до искустава која нам могу пружити ова наставна средства. На крају, наш **задатак** био је да за наставу српског као страног језика конципирамо методички приступ којим ћемо применити модел „обрнуте учионице“ на обраду поредбених и начинских јединица. Приликом осмишљавања методичког приступа имали смо у виду пре свега студенте који студирају српски језик на филолошким факултетима. Притом, настојали смо да осмислимо дидактички материјал примењив и у наставном раду са студенатима који не припадају филолошком профилу.⁵

У овом потпоглављу дисертације осврнућемо се на два методичка појма која смо претходно поменули, а која су значајна за унапређивање наставе уопште – (1) *сарадничко учење* и (2) *вршњачко учење*.

Сарадничко учење (енг. *collaborative learning*) може се применити на различите наставне предмете како би чланови групе (ученици/студенти) унапредили знање, као и стратегије учења (уп. Џонсон–Џонсон 1999). Подразумева заједнички рад којим чланови групе настоје да остваре заједнички циљ. У групи се углавном налази 3–6 чланова, који заједно решавају сложенији задатак и презентују резултате. Сарадничко учење уједно представља и пример активног учења које омогућава полазницима (ученицима/студенатима) да прате и оцењују рад који је био потребан за решавање задатка (уп. Мекини 2010).

Вршњачко учење (енг. *peer – assisted learning*) у најширем смислу подразумева да ученици уче једни од других, као и једни с другима, и то на формалан или неформалан начин. Нагласак је на процесу учења, који укључује емоционалну подршку коју студенти пружају једни другима у истој мери као и потпору коју пружају при учењу градива. У уобичајеној реализацији наставе – улоге наставника и ученика су непромењиве. С друге стране, код вршњачког учења улоге су или недефинисане или се могу променити за време учења. Наставници могу бити активно укључени као водитељи групе или могу подстаћи

⁵ Са студентима оба профила – филолошки и нефилолошки – упознали смо се током боравка у иностранству на страним факултетима (у Словачкој и Бугарској), као и током реализације наставе српског као страног језика у којој смо учествовали у Центру за српски као страни језик при Филолошко-уметничком факултету, Универзитета у Крагујевцу.

усмерене активности као што су радионице (уп. Боуд и др. 2002). Како се указује у литератури, потребно је узети у обзир процес учења ако желимо да ангажујемо вршњаке као ресурс за учење (уп. Топинг–Ели 1998).

Методички **проблем** којим је подстакнуто наше истраживање тиче се: (1) недовољног напретка студената који уче српски језик, посебно на плану овладавања структуром, семантиком и употребом синтаксичких конструкција; (2) недостатка креативних и сврсисходних наставних материјала у појединим уџбеницима и мимо њих; (3) као и смањеног интересовања студената за комплексније наставне садржаје, али и учење српског језика у целини. Бројни су фактори који посредно или непосредно утичу на успешност савладавања једног језика, а задатак савременог наставника страног језика јесте да сваку наставну јединицу учини пријемчивом за полазнике одређеног нивоа учења, у складу са контекстом у којем се реализује настава.

Савремени приступи у образовању представљају педагошки и социолошки захтев данашњице,⁶ они се данас сматрају незаобилазним чиниоцем квалитетне наставе јер се од образовања очекује да буде иницијатор и ослонац даљих промена у друштву (уп. Мартин и др. 2011: 1893–1906).

Теоријски и емпиријски оквири ове дисертације имају интердисциплинарни карактер. Наиме, акценат се ставља на супрадисциплинарну сарадњу између информационо-комуникационих технологија (ИКТ) и лингвистике, педагогије, дидактике, социологије, као и других научних (под)дисциплина које учествују у решавању заједничког проблема – како би се обезбедио контекст активног учења и развоја сложених личних и социјалних компетенција студената. Један од задатака нашег истраживања јесте систематски приказ и преиспитивање актуелних методичких концепата који су оријентисани ка холистичком и хуманистичком приступу у процесу учења и подучавања и који су значајни због свог естетског и дидактичког учинка. За потребе емпиријског истраживања формиран је фолдер „Поредбене и начинске конструкције“ на популарним платформама за учење *Мудл* и *Едмодо*. Оне су у потпуности прилагођене потребама студената (пре свега *Мудл*) и могу бити усклађене са различитим нивоима знања и компетенција које полазници стичу и продубљују у процесу учења.

На ширем плану, предметом доктората обухваћен је и утицај „обрнуте учионице“ на конативно-афективне факторе учења страног језика (мотивацију, ставове и емоције) и когнитивне факторе (стил учења и структуру личности). Испитивали смо и ниво постигнућа, тј. резултате индивидуалног и групног развоја полазника који су прошли кроз процес персонализовања учења српског као страног језика у оквиру Центра за српски језик као страни на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу, као и на основним академским студијама страних универзитета (на којима се српски језик изучава као страни). Настава се на поменутиим универзитетима спроводи у групи. Персонализовано учење, које имплицира да наставник активно, промишљено и континуирано усмерава наставу према индивидуалним карактеристикама полазника, биће могуће применом модела „обрнуте учионице“. Наиме, овај дидактички модел оставља довољно простора сваком појединцу да градиву приступа када и како њему одговара, као и темпом који погодује личним афинитетима.

Фокус интересовања усмерили смо, пре свега, на један језички ниво – синтаксички и то искључиво **на систем поредбених и начинских јединица у српском језику**, односно на систем јединица којима се остварује поредбено и/или начинско значење. Испитивали

⁶ О савременим технологијама у контексту образовања 21. века, в. Спасић 2020а.

смо уџбенике намењене учењу српског као страног језика прилагођене различитим нивоима учења (А, Б, Ц) и проверили како се овладавање овим јединицама реализује у пракси са студентима који уче српски језик као страни језик.⁷ С тим у вези, наше интересовање је усмерено на значај комуникационе компетенције,⁸ битне за међусобну интеракцију студената, као и студента и наставника, како би се постигла флуентност у изражавању јер је то једна од највећих тешкоћа за полазнике у настави страног језика.

1.2. Хипотезе од којих се полази у истраживању

У нашем истраживању примене модела „обрнуте учионице“ у обради јединица са поредбеним и начинским значењем у настави српског као страног језика – полази се од следећих хипотеза:

(1) У најновијој синтаксичкој литератури описан је синтаксички подсистем јединица са начинским и поредбеним значењем. Претпоставља се да у досадашњим уџбеницима за српски као страни језик нису у потпуности укључени резултати актуелних синтаксичких истраживања. Од испитивања на корпусу уџбеника очекује се да покаже које су начинске и поредбене јединице заступљене на различитим нивоима знања и на који су начин обрађене.

(2) У настави српског као страног језика треба применити резултате савремених синтаксичких истраживања, при чему би се уз постојеће уџбенике намењене странцима користила и друга дидактичка средства, путем којих би се допунили и надоградили постојећи садржаји у уџбеницима.

(3) Сматра се да је за наставу српског као страног језика погодан структурно-семантички опис *синтаксичког подсистема јединица са начинским и поредбеним значењем*. Овај опис, према актуелној синтаксичкој литератури, подразумева издвајање три структурно-семантичка типа јединица на различитим нивоима хијерархије (од нивоа речи до нивоа зависне реченице): (а) *чисто начинске*, (б) *чисто поредбене* и (в) *поредбено-начинске* јединице. Може се претпоставити да у уџбеницима није експлицитно спроведен такав приступ.

(4) Пошто у првом плану имамо студенте филологије, обрада обухвата два плана лингвистичке компетенције: (а) *језичко знање* – експлицитно знање о структурно-семантичким типовима поредбених и начинских јединица, (б) *језичке вештине* – рецептивне (слушање, читање) и продуктивне (говорење, писање). Очекује се да ће модел „обрнуте учионице“ омогућити ефикасно укључивање синтаксичких достигнућа на оба плана: (а) за изграђивање *језичког знања* погодно је да наставник припреми предавање које ће студенти користити ван наставе, (б) студенти долазе на наставу са одређеним теоријским знањем, које се даље надограђује путем практичних активности усмерених на изграђивање *језичких вештина*.

(5) Очекивано је да примена модела *обрнуте учионице* може студентима да обезбеди персонализовани начин учења, који они могу остварити у складу са сопственим

⁷ Термин *страни језик* користимо као контекстуални синоним термина *други језик* (који се, као што је познато, означава скраћеницом Л2).

⁸ Комуникациона компетенција представља систем знања, вештина, способности, особина и мотивационих диспозиција које су неопходне за обављање успешне комуникације (Тривуновић 2017: 124 према Spitzberg–Cupach 1989).

когнитивним и метакогнитивним стратегијама, као и према сопственом темпу рада и у оквиру личне организације управљања активностима учења.

1. ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ КОНЦЕПТ

2.1. ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Дисертација о примени дидактичког модела „обрнуте учионице“ при обради *поредбених* и *начинских* јединица у српском као страном језику – обухвата два аспекта истраживања и има два теоријска полазишта. Стога ћемо у два потпоглавља представити теоријско-методолошки концепт истраживања – у једном потпоглављу синтаксички, а у другом методички аспект.

У свако потпоглавље теоријско-методолошког концепта биће укључена одговарајућа литература, уз указивање на истраживачке резултате досадашњих аутора који су се бавили: (1) синтаксичким јединицама с начинском и поредбеном семантиком; (2) дидактичким моделом „обрнуте учионице“ (енг. *flipped classroom*). Посебну пажњу посветићемо разматрању „обрнуте учионице“ јер о овом концепту наставе и учења није много писано у српској лингводидактици, док о поредбеним и начинским јединицама постоји обимнија литература.

2.1.1. Синтаксички аспект истраживања

Задатак овог потпоглавља је приказати различите приступе у досадашњој синтаксичкој литератури у погледу типологизације, терминологије, описивања и објашњавања структурних и семантичких карактеристика *поредбених* и *начинских* синтаксичких јединица. Уз ослањање на досадашња научна достигнућа, циљ је издвојити и објаснити јединице које чине синтаксички (под)систем *поредбених* и *начинских* јединица, формална обележја којима се изражавају и синтаксичке функције које остварују у реченици. Настојаћемо да обухватимо већину релевантне литературе XX и XXI века, почећемо са граматикама и речницима српског језика, а наставити са синтаксичком (широм и ужом) литературом – монографијама и радовима.

У оквиру динамичког система, какав је језик, дешавају се промене. У системима са дугом традицијом, попут система зависносложених реченица, очекивани су различити типови синтаксичких јединица, варијантних облика и различитих хијерархијских нивоа. „Поредбено-начинска семантика у савременом српском језику може бити усложњена другим семантичким нијансама што онемогућава јасно повлачење граница између синтаксичких јединица у којима поредбено-начинско значење није доминантно, али се јављају компоненте овог значења“ (в. Спасић 2019г: 163). Можемо претпоставити да је таква ситуација била и вековима уназад (в. Спасић 2019б). У овом раду примарно је коришћен поступак квалитативне, дескриптивне анализе, а поредбеним и/или начинским конструкцијама пришло се са синтаксичког аспекта уз структурно-семантички приступ.

Значењска компонента *поређења* и/или значењска компонента *начина* била је неопходна у семантичком садржају синтаксичке јединице како би могла бити предмет нашег истраживања. Имајући у виду класификације и објашњења различитих аутора (Стевановић 1974; Вукојевић 1996; Ковачевић 2003; Палић 2007; Николић 2014), синтаксичке јединице којима се граматикализује поредбена и/или начинска семантика представимо као систем.

За студенте филологије био би користан и дијахрони приступ о којем су говорили Павловић (2008) и Спасић (2019б).⁹ Поменути аутори су указали да „везник, као један од формалних параметара реченичне субординације, има инваријантно лексичко значење које у контексту испољава различите значењске нијансе простора, времена, узрока, начина и сл.“ (зависно од тога који је везник у питању).¹⁰

Речници српскога језика (*Речник српскохрватског књижевног језика*, *Речник српскохрватског књижевног и народног језика*, *Речник српскога језика*) показују да се јединице које на формалном плану представљају типична обележја поредбено-начинских конструкција (*као*, *попут*, *како*, *као што*, *као да*) одликују веома дисперзном полисемантичком структуром (Николић 2017: 8).¹¹

У савременом српском језику на хијерархијски различитим синтаксичким нивоима издвајају се три структурно-семантичка типа јединица (Ковачевић 2003; Николић 2017):

(1) **чисто начинске јединице** – у чијем се семантичком садржају једино јавља или доминира начинска семантика, при чему поредбена семантичка компонента није присутна;

(2) **чисто поредбене јединице** – којима се граматикује одређени (под)тип поредбеног значења и у чијем се семантичком садржају не јавља семантичка компонента начина;

(3) **поредбено-начинске јединице** – у чијем су семантичком садржају присутне и начинска и поредбена семантичка компонента.

Овако постављен однос између категорије *поређења* и категорије *начина* подразумева да се *поређење* може сматрати семантичком категоријом, што истичемо с обзиром на то да су поједини аутори заступали став да *поређење* само по себи нема значење већ учествује у његовом исказивању (в. Николић 2017). Ако *поређење* представља семантичку категорију, то подразумева да у језику постоје јединице којима се граматикује семантика *поређења*:

(а) постоје два типа поредбене семантике – *поређење по једнакости*, *поређење по неједнакости*;

(б) у оквиру семантике *поређења по једнакости* постоје три семантичка подтипа – *пропорционалност*, *еквивалентност*, *уједначеност*.

У *чисто поредбене* синтаксичке јединице спадају:

(а) све поредбене јединице којима се означава *поређење по квантитету*;

(б) поредбене јединице којима се означава *поређење по квалитету* који није *начин*;

(в) све поредбене конструкције са значењем *поређења по неједнакости* – јер допуњују компаратив придева/прилога или лексему компаративног значења (придев *другачији*, прилог *другачије*), па не могу директно да детерминишу глагол као управну реч у синтаксичкој конструкцији.

Како се указује у досадашњој литератури, све *поредбено-начинске* јединице означавају искључиво *поређење по једнакости* (Ковачевић 2003; Николић 2017).

Велики број аутора грамика, научних монографија и радова из области синтаксе тежили су разграничавању хомоформних поредбено-начинских конструкција. Дефиниције,

⁹ О поредбеним и начинским јединицама са дијахорнијског аспекта, в. Павловић 2008; Спасић 2019б. Пример организације наставе једног од предмета који страним студентима србистике преноси садржаје о дијахронији српског језика, в. Боњковски 2013.

¹⁰ О проблемима у обради везника и везничких конструкција у настави српског као страног језика, в. Крајишник 2011б.

¹¹ Вукојевић (1996: 123–151) говори о статусу поредбених и начинских реченица у грамикама српскохрватског, руског, бугарског, чешког, немачког, француског и енглеског језика.

терминологија и класификација, ставови сваког аутора образложени су детаљно у посебном поглављу¹² монографије *Поредбено-начинске конструкције у српском језику* (Николић 2017). Кључне идеје о положају и статусу ових конструкција у систему, међуодноси, њихови подтипови, уколико их аутор издваја, предмет су овог дела дисертације и нашег рада (уп. Спасић 20196).

У синтаксичком одељку Граматике Т. Маретића поредбено-начинске конструкције и називи *поредбени* и *начински* (везници) појављују се као синоними (Николић 2017; уп. Маретић 1963: 543–545). Велики број наведених везника (*гдје, како* или *као, како год, као и, као што, камо, него, него и, него што, неголи, немоли, но, што, већ*) данас се, на основу спроведених синтаксичких истраживања, тумачи другачије (в. за везник *где* – Николић 2017; за везнике *(а) камоли* и *(а) немоли* – Ковачевић 1998; за везник *што* „у значењу *како*“ – Миновић 1988: 143; Палић 2007: 167–168).

Да поредбене и начинске конструкције представљају један тип конструкција, осим Маретића, сматрају и други аутори, обухватајући првенствено зависне реченице (уп. Тежак–Бабић 1966; Барић и др. 1979; Симић 1996). Прилошка ознака (одредба) начина може се исказати: (1) једном речју, (2) скупом речи, (3) глаголским прилогом садашњим и (4) реченицом (Тежак–Бабић 1966: 182–183). Поменути граматичари у својој класификацији поредбених и начинских јединица не издвајају поједине подтипове у оквиру „начинских или поредбених реченица“.

Барић је са групом аутора у *Приручној граматичи хрватскога књижевног језика* „начинске или поредбене реченице“ обрадио као једну од врста адвербних реченица (1979: 399–402). На основу семантичког критеријума издвојила су се два типа зависносложених реченица (дистинкција је успостављена између поређења по једнакости и поређења по неједнакости), а подтипови су добијени према везнику као формалном критеријуму.

У *Српској граматичи за средње школе* Р. Симића (1996) „поредбене реченице“ употребљавају се као синоним „начинским реченицама“ при чему се издвајају и две групе начинских реченица:

(1) једну групу чине „реченице са поређењем по једнакости“ (везници: *како, као (што), као да, као кад*);

(2) другу групу чине „реченице са поређењем по неједнакости“ (везници: *него (што), него да, него кад*).

Супротно ставовима претходних аутора, постоје и лингвисти који поредбене и начинске конструкције посматрају обједињено, али их раздвајају у подгрупе и истичу њихове специфичности (Лалевић 1962; Стевановић 1974; Стевановић 1990).

Универзитетска граматика М. Стевановића (1974) говори нам о поредбеним и начинским реченицама као о двојаким зависним реченицама са двама службама. Поредбене реченице су разврстане у три подгрупе (слично је у класификацији Р. Симића):

(1) „за потпуну једнакост“ са две подгрупе – (а) реченице с везницима *како, као да, као што*; (б) реченице „које се за управне везују везником *што*, везничким прилогом *колико* (и *уколико*) или на неки сличан начин“, у којима се упоређују супротне или истоветне појаве;

(2) „за неједнакост“ (са везницима *него* и *но*);

(3) „за изузетну неједнакост“ (са везницима *(а) камоли, (а) немоли*).

¹² Поглавље *Досадашња литература о поредбено-начинским конструкцијама* (Николић 2017: 51–96).

У Стевановићевој средњошколској граматизи (1990: 315), вероватно због прилагођавања обраде циљној групи (ученицима), типологија је поједностављена. И у овој класификацији, на основу значењског критеријума, издвојене су три групе поредбених реченица: (1) за једнакост, (2) за неједнакост и (3) за изузетну неједнакост.

Међу ауторима, издвајају се они који једном типу конструкција дају предност, односно начинску значењску компоненту сматрају доминантном, тј. надређеном (Миновић–Ајановић 1981; Миновић 1987), односно, подређеном (Станојчић–Поповић 1999).

Насупрот томе, о поредбеним и начинским конструкцијама као независним реченицама размишља Р. Катичић (1986). Схватање поредбених и начинских реченица као двеју врста зависних реченица заступљено је код групе аутора И. Брабец, М. Храсте и С. Живковић (1963) који предлажу сличну поделу као и М. Стевановић (1974):

- (1) једнакост садржаја главне и зависне реченице;
- (2) поредбене реченице за неједнакост;
- (3) поредбене реченице за велику разлику (с везницима (а) *камоли*, (а) *некмоли*).

Р. Симић и Ј. Јовановић (2002) у *Српској синтакси* обрађују поредбено-начинске конструкције у оквиру: (а) конструкција с „поредбеном речцом *као*“; (б) зависносложених реченица с поредбеном зависном клаузом.

Поредбено-начинске конструкције тумачене су одвојено од чисто начинских и чисто поредбених у *Граматизи српскохрватског језика за странце* (Вукадиновић–Мразовић 1991; Вукадиновић–Мразовић 2009). Насупрот томе у *Граматизи српског језика* намењеној странцима (Клајн 2005: 247–248) поредбене реченице се обрађују унутар начинских, уз напомену да се начинске реченице називају и поредбеним „будући да готово увек подразумевају неко поређење између радње у зависној и оне у главној реченици“. Уз то се додаје да су „*како* и *као што* обично истозначни“.

П. Пипер и коаутори (2005) у *Синтакси савременог српског језика* користе једино назив поредбене конструкције. Супротно таквом становишту, у *Синтакси и семантици начина* аутор И. Палић (2007) детаљно разматра структурне типове синтаксичких јединица с начинским значењем као доминантном цртом, али и јединице са начинском семантиком као секундарним значењем.

Граматика М. Ковачевића и коаутора (1991) синтаксичким подсистемом обухвата: (1) поредбене, (2) начинске и (3) поредбено-начинске јединице различитих хијерархијских нивоа. У каснијим се истраживањима Ковачевић (2003) више посветио поредбеним конструкцијама. Према структурним и семантичким критеријумима синтаксичке јединице разврстао је на: (1) чисто поредбене, (2) чисто начинске и (3) поредбено-начинске јединице. На темељу ових ставова Николић (2017) базира синтаксичку и стилистичоку анализу изнету у монографији.¹³ То је становиште на којем ћемо и ми темељити своје тврдње у овом истраживању.

Узећемо у обзир и погледе групе аутора изложене у *Синтакси сложене реченице у савременом српском језику* (Пипер и др. 2018: 385–433). У овој *Синтакси* објављеној након поменуто монографије каже се да:

(а) „начинске и поредбене клаузе морају се раздвојено посматрати, јер је једнима тежиште на опису начина вршења радње основне реченице, док је другима тежиште на

¹³ Ова монографија доноси увид у резултате ранијих истраживања, описује тренутно стање, посматра поредбено-начинске конструкције у систему и у стилу, а може се применити и у наставној пракси (в. Спасић 2019в).

исказивању поређења с оним што је исказано основном реченицом“ (Пипер и др. 2018: 385); али и да:

(б) због доминантног поредбеног значења, „клаузе које се традиционално одређују као *начинске и поредбене* или као *начинскопоредбене* или *поредбено-начинске* требало би одредити као *поредбене*“ (Пипер и др. 2018: 385).

2.1.1.1. Форма поредбених и начинских јединица

Процес формирања и развоја категорије начина у нашем језику има извесних преклапања са готово свим категоријама, али највећи утицај, према речима Палића (2007: 27), имају категорије места, времена, квантитета, средства и друштва. О нијансама у значењу говорили су и други аутори (Ковачевић 1988; Прањковић 2010; Пипер и др. 2018), а за нас је посебно интересантно питање односа начина и поређења (Николић 2017). Поредбени однос је међу најређе дефинисаним и објашњеним. Изузмимо ли компарацију придева и прилога као својеврсни облик поређења, о поредбеним конструкцијама мало се говори. Како смо могли видети њихов положај у систему још увек није јасно дефинисан те нема јединственог става да ли је поредбено значење поткатегорија начинског, да ли му је надређено, самостално или подједнако релеванто као и остала, или је у односу међузависности са последичним значењем. Будући да би детаљније објашњавање повезаности свих значења с начином и/или поређењем изашло из опсега овога рада, задржаћемо се на кратком описивању форме, семантике и синтаксичке функције поредбених и начинских конструкција на основу лингвистичких достигнућа и наших сазнања и запажања.

Постојање предиката у реченици отвара могућност да се, пре свега на формалном плану, у реченичну структуру уведе адверб, тј. прилог, односно прилошка одредба, ређе допуна. Може бити исказана речју (прилог, глаголски прилог садашњи и прошли), предлошко-падежном конструкцијом, скупом речи (синтагмом), или зависном клаузом – са циљем да се одреде околности у којима се одвија радња. Засновано на бинарном односу, тј. супротстављању (опозицији), начинско значење се конституише као присуство, односно одсуство дате особине, на пример, *стећи с муком, а не без муке; они раде брзо, а не споро* (уп. Палић 2007: 24). Ипак, начинско значење не треба тумачити искључиво на темељу супротстављености двеју јединица у систему јер то што је нека језичка јединица супротстављена другој не значи да она аутоматски изриче начин. Потребан је и контекст на основу кога се значење може прецизније одредити. Ово истичемо како бисмо указали да је неопходно имати у виду да ће примери из уџбеника анализирани у наставку рада бити наведени унутар појединачних исказа, самим тим недостаје шири контекст, те се може учинити да жељену јединицу не репрезентују на најбољи начин.

Када говоримо о форми поредбених и начинских конструкција, најлакше их је препознати на основу: (а) поредбене речи *као*; (б) предлога *попут*; (в) карактеристичних везника и везничких спојева, у које спадају *како, као да, као што, тако да, тако што, на такав начин да, на такав начин што*.

Начин и поређење могу се изрећи различитим формама, од којих неке садрже и додатне значењске нијансе осим начина односно поређења. Овде дајемо преглед форми поредбених и/или начинских јединица, а у наредном делу овог потпоглавља говорићемо о њиховим значењским одликама и синтаксичим функцијама.

Наводимо карактеристичне форме поредбених и/или начинских јединица (уп. Ковачевић 2003; Палић 2007; Николић 2017):

(а) Прилози (начински и заменички);

(б) Конструкције номинатива с поредбеном речју *као* и везником *него*;

(в) Именичке јединице у косим падежима без предлога и у предлошко-падежним конструкцијама – (1) беспредлошки генитив, (2) беспредлошки инструментал, затим, конструкције са одређеним предлозима, и то (3) генитивне, (4) акузативне, (5) инструменталне и (6) локативне конструкције са предлозима;¹⁴

(г) Глаголски прилози (глаголски прилог садашњи, глаголски прилог прошли);

(д) Зависне предикатске клаузе – *чисто начинске*, *чисто поредбене* и *поредбено-начинске* зависне клаузе.

Као што смо претходно указали, након овог прегледа форми поредбених и/или начинских јединица, а у наредном делу овог потпоглавља говорићемо о њиховим значењским одликама и синтаксичим функцијама.

Због природе корпуса нашег истаживања (уџбеници српског језика и писана продукција страних студената) одређене форме са поредбеним и/или начинским значењем нису очекиване, а како је показала анализа – оне се и не јављају у нашем корпусу. Стога те форме или остају изван нашег разматрања или ћемо се осврнути на њих у вези са појединачним примерима који су се јавили у корпусу (нпр. поједине конструкције у којима начинско значење интерферира с неким другим значењем, идиоматизоване конструкције и сл.).

2.1.1.2. Семантика поредбених и начинских јединица

Прилози (начински и заменички). – Уз типичне представнике прилога са начинским значењем (*овако*, *онако*, *наопако*, *брзо*, *лако* и сл.) јављају се и начински прилози који упућују, у првом реду, на припадност *-ски*, *-чки*, *-шки*, на пример, *поетски*, *крагујевачки*, *мушки*, али могу указивати и на начин вршења радње (*поступио је братски*, *борио се јуначки*).¹⁵ Ови прилози имају поредбену значењску компоненту (*поступио је као брат*, *борио се као јунак*). Приликом анализе корпуса потребно је имати у виду да неће све јединице поредбене и начинске семантике бити подједнако заступљене у свим функционалним стиловима.¹⁶

Конструкције номинатива с поредбеним речима *као* и *него*. – Номинатив као самостални падеж уз основну синтаксичку улогу субјекта и именског дела предиката, у извесним ситуацијама може бити део прилошке одредбе са значењем поређења, односно начина као секундарног обележја, уколико му претходи поредбена реч *као* или везник *него* (*бео као снег*, *тежак као олово*). Често се среће у устаљеним изразима. У граматикама се реч *као* различито одређује (сврстава се у прилоге, речце или везнике), а у овом ће се раду сматрати поредбеном речју (која се не може сврстати у одређену врсту речи). Непоредбене *као*-конструкције веома су фреквентне у нашем корпусу, посебно у

¹⁴ Посебну групу чине поредбене и/или начинске конструкције са предлошким изразима (*у складу са + И*; *у сразмери са + И*; *супротно + Д*, *сразмерно + Д* и сл.). Ове јединице очекујемо у административном, публицистичком и научном функционалном стилу (в. Николић 2017). Будући да нису заступљене у нашем корпусу, нећемо се њима детаљније бавити у докторату.

¹⁵ В. детаљније Ивић 1979: 8.

¹⁶ В. детаљније Николић 2017.

функцији актуелног квалификатива.¹⁷ У нашем корпусу појављује се и номинативни израз који има облик *номинатив + по + номинатив*, са начинским значењем: *реч по реч*. Често се у оваквим изразима појављују бројеви *један по један* па су саме форме ограничене по броју и теже фразеологизацији.

Именичке јединице у косим падежима без предлога и у предлошко-падежним конструкцијама. – Начинско значење се може изрећи генитивним и инструменталним беспредлошким изразима. Реч је о косим падежима који остварују различите службе у реченици, а једна од њих је исказивање прилошког значења.¹⁸ За наше истаживање значајни су следећи облици:

(а) **Беспредлошки генитив** – када се веже уз предикатски скуп, беспредлошки генитив поред објекатске, може имати синтаксичку улогу прилошке одредбе, између осталих за начин – квалитативни генитив када утиче на радњу, постаје начински (беспредлошки) генитив (*радити отвореног/отворена срца*).

(а) **Беспредлошки инструментал** – начинско значење беспредлошког инструментала може се јавити без детерминатора или са обавезним детерминатором. Када долази без обавезне одредбе, реч је о значењу средства које у мањој или већој мери има начинско значење (*на посао иде аутобусом*).

Постоји више карактеристичних предлошко-падежних израза (именичке јединице у косим падежима са предлогом) којима се у српском стандардном језику исказује поредбено и/или начинско значење.

Поредбено значење имају: (1) генитивна конструкција *попут + Г* (*плакати попут детета*) означава поређење по једнакости;¹⁹ (2) акузативна конструкција *мимо + А* (*радити мимо друге људе*) означава поређење по неједнакости.

Начинско значење, за које се у појединим случајевима везују и друге семантичке нијансе (узрок, средство, циљ), јавља се у следећим предлошко-падежним изразима (међу њима су неки идиоматизовани, тј. фразеологизирани):

(а) **Генитивне** конструкције са предлозима: (1) *са + Г* (*посматра неког са висине*); (2) *без + Г* (*радити без престанка, без журбе*); (3) *из + Г* (*урадити нешто из ината, из принципа*); (4) *преко + Г* (*погледао неког преко рамена, ићи преко реда*); (5) *помоћу + Г* (*радити помоћу алата*); (6) *путем + Г* (*прикупљати податке путем упитника*); (7) *испод + Г* (фразеолошки изрази: *погледати неког испод ока, радити испод жита*); (8) *иза + Г* (фразеолошки изрази: *радити некоме иза леђа*);

(б) **Акузативне** конструкције са предлозима: (1) *кроз + А* (*говорти кроз плач*); (2) *на + А* (*поделити на једнаке/неједнаке делове; мирисати на тамјан*); (3) *у + А* (*говорили су у један глас*); (4) *уз/низ + А* (фразеолошки изрази: *ићи раме уз раме, ићи коме уз/низ длаку*); (5) *под + А* (*ићи под руку*);

(в) **Инструменталне** конструкције са предлозима: (1) *са + И* (*ишчекивати одговор са стрепњом*); (2) *под + И* (*радити под притиском*);

(г) **Локативне** конструкције са предлозима: (1) *по + Л* (*облачити се по последњој моди; мирисати по тамјану*); (2) *у + Л* (*рећи нешто у шали*).

¹⁷ В. у наставку анализу уџбеника, тј. рецептивног корпуса.

¹⁸ Наиме, падежи имају одређена значења која се везују за одређене позиције у реченици. О синтакси и семантици падежа детаљније, в. Антонић 2005.

¹⁹ О стилској вредности предлога *попут* у поредбеним конструкцијама, као и о њиховој експресивности на семантичком и синтаксичком плану, унутар саме поредбене конструкције и у вези са поступцима који доприносе већој истакнутости поредбених конструкција, в. Спасић 2020б: 157–170.

Глаголски прилози. – Глаголски прилог садашњи и глаголски прилог прошли у реченици се, углавном, појављују у улози факултативног реченичног члана. Ако је у улози зависног дела сложене реченице, глаголски прилог може попримити начинско значење поред фреквентнијег временског. Чешће у тој функцији је глаголски прилог садашњи (*Постављајући питања, покушавају да дођу до решења*), али може и глаголски прилог прошли да употпуни значење главне реченице, тј. да пропратна околност која је изречена глаголским прилогом прошлим има начинску семантику (*Он се заустави, зачуђено погледавши разгаљену групу*).

Зависне предикатске клаузе. – У овом делу синтаксичког подсистема поредбених и/или начинских јединица јављају се највеће неусаглашености у погледу терминологије. Ми ћемо се ослањати на класификацију према којој се издвајају: (1) *чисто начинске*, (2) *чисто поредбене*, (3) *поредбено-начинске* зависне предикатске клаузе (в. Ковачевић 2003; Николић 2017). Издвајају се поредбене клаузе са значењем (1) *поређења по једнакости* и (2) *поређења по неједнакости*. У оквиру семантике *поређења по једнакости* даље се могу идентификовати три структурно-семантичка типа зависносложених реченица: (1) реченице са значењем *пропорционалности* (могу бити са *директном* и *обрнутом* пропорционалношћу); (2) реченице са значењем *еквивалентности*; (3) реченице са значењем *једначености* (Ковачевић 2003).

2.1.1.3. Синтаксичке функције поредбених и начинских јединица

Начин и поређење су, као уосталом и остале прилошке одредбе, повезани са предикатом који ближе одређују. Наиме, на основу конкретног формалног и семантичког одабира начинских и поредбених јединица, значење исказа се спецификује.

Уколико глагол својом валентношћу не захтева експлицитно исказивање синтаксичке јединице којом се исказује начин вршења радње или поређење, онда наведена конструкција врши функцију глаголске одредбе за начин и/или поређење. Информација, која се тежи пренети реченицом, целовита је, и у том случају поредбена, начинска, поредбено-начинска конструкција може бити изостављена из структуре дате реченице. Уколико лексичко-семантичка структура глагола захтева допуну, реч је о двовалентним или тровалентним глаголима код којих се начинска или поредбена јединица сматрају неопходним појмовима како би се пренела целовита информација. У том случају поредбене и начинске конструкције имају допунско-одредбену функцију.

За начинско је значење врло битан контекст. Као што смо истакли, по глаголу се не може видети коју прилошку одредбу веже уз себе (осим у случају идиома и фраза), па је стога семантика, али и синтаксичка функција начинских и поредбених конструкција видљива тек у конкретном контексту.

2.1.1.4. Закључне напомене

Начин често интерферира са осталим значењима, на пример, месним, временским, поредбеним, са значењем друштва и средства, пропратном околности, што знатно отежава синтаксичку анализу начинских јединица.

У литератури се начин ретко описује изван прилошких одредби, а поређење још ређе. Ипак, када се говори о синтакси и семантици падежа у српском уз поједине предлоге начинско значење се наводи као секундарно. То значење може бити алтернатива различитим примарним значењима (просторном, временском, социјативном, аблативном) и изражавати се различитим предлозима и фразеолошким изразима. У овом поглављу смо могли видети којим се све падежним конструкцијама могу исказати начинске и поредбене конструкције. Примећујемо да за исказивање начина можемо користити све падеже (сем вокатива) и то и у предлошким и беспредлошким варијантама, док поредбену семантику уочавамо у номинативу са поредбеном речју *као* и везником *него*, затим, у предлошко-падежним конструкцијама *попут* + *Г* и *мимо* + *А* (ова акузативна конструкција у данашњем стандардном језику може изгледати као архаична).

2.1.2. Методички аспект истраживања

Циљ овог дела дисертације јесте да се прикаже један од модела који одговара захтевима модерне наставе. Тежња нам је да истакнемо досадашња достигнућа у истраживањима дидактичког концепта „обрнуте учионице“ (енг. *flipped classroom*). Све поменуто има задатак да нам омогући да дођемо до модела којим се може унапредити настава српског као страног језика.

Када је у питању образовање на даљину, искуство на светском нивоу је изузетно богато. Једно опсежно истраживање урађено на Одељењу за образовне телекомуникације Универзитета Северне Каролине представља синтезу 218 научних истраживања од 1945. године до датума објављивања – доводи до закључка да образовање на даљину пружа подједнак квалитет као и традиционална настава и да ни у чему не заостаје за њом. Због резултата који су остварени применом ове методе у Америци и делу Европе, очекујемо да се на исти начин може побољшати и квалитет наставе српског као страног језика, али и да би овакав приступ могао наићи на изванредан отпор (код старије популације наставника) због уплива нечега новог и недовољно познатог.

Сматрамо да треба успоставити разлику између дидактичких концепата који су формално савремени, али суштински се највећим делом ослањају на традиционални начин наставног рада. Треба нагласити да традиционални приступ настави има много добрих страна које је у будућности неопходно неговати и надограђивати и да покушај да се настава учини иновативнијом, креативнијом и савременијом не представља критику досадашње наставе, већ само изразиту потребу да настава прати и подстиче развој генерација које одрастају уз дигитализацију.

У нашој глотодидаткичкој литератури до данас има веома мало радова који за предмет изучавања имају детаљнију анализу утицаја „обрнуте учионице“ на индивидуални, социјални и професионални развој ученика/студената у настави страних језика (в. Тодоровић 2020, и докторска дисертација истог аутора – у изради). Досадашња интересовања за овакав вид наставе на страном језику у домаћој литератури своде се на прегледне радове и опште напомене о одликама овог модела (в. Спасић 2019а: 227–237). У методици наставе српског као матерњег језика постоје појединачни примене „обрнуте учионице“ (в. Гавриловић Обрадовић–Здравковић 2018).

На почетку ћемо указати на сличности и разлике „обрнуте учионице“ и неких других савремених приступа:

(1) „Обрнута учионица“ се разликује од тзв. *удаљеног учења* (енг. *distance learning*) или *e-учења* по томе што ученик мора провести време у учионици с учитељем и вршњацима због повратних информација и сарадње лицем у лице.

(2) Стакер и Хорн (2012) у својој таксономији о *сарадничком учењу* сматрају да је сарадничко учење упознато с *online учењем*, које они дефинишу као „образовање где су садржај и упутства испоручени путем интернета“. Иако су *online* модели учења утицали на испоруку садржаја сарадничког учења, а тиме и „обрнуте учионице“, главни фокус „обрнуте учионице“ остаје *активно учење*, а не испорука садржаја (Бергман–Самс 2012).

(3) „Обрнута учионица“ разликује се и од употребе технологије за презентовање садржаја и давање упутстава „Technology-Rich Instruction (TRI)“ и удаљеног образовања (енг. *distance education*) у елементима видео-предавања и вршњачке сарадње које не постоје у овим моделима. У „обрнутој учионици“, видео-материјали или садржаји предавања гледају се ван наставе. Облик наставе коју омогућује „TRI“ није укључен у дефиницију „обрнуте учионице“ (Тетрелт 2013). Ако се користи „TRI“ настава, наставник уз помоћ технологије (паметне табле или компјутера с пројектором) излаже садржај на традиционалан начин. Наставник контролише технологију којом се служи и користи је само као додатак у свом поучавању.

(4) Главна предност *активног сарадничког учења* у „обрнутој учионици“ изгубљена је код „TRI“ начина рада. „Обрнута учионица“ се фокусира на активно, лицем у лице учење које се одвија у учионици, за разлику од удаљеног образовања или модела *e-учења* (Хамден и др. 2013). Та друштвена динамика учионице постиже се задовољењем три основне потребе: (а) потребе за независношћу; (б) потребе за развојем способности и вештина; (в) потребе за припадањем (Топалов 2011: 40). То је могуће постићи активностима које нуде изазове и повратне информације, подстицањем добрих међуљудских односа, стварањем позитивне атмосфере и контекста за учење.

На огроман потенцијал онлајн образовања за повећање квалитета образовања указује и један од водећих стручњака из области образовне технологије на даљину Тони Бејтс (енг. *Tony Bates*). Он препоручује да померимо фокус са наставних садржаја на развој компетенција јер је битно да студенте научимо да управљају информацијама које ће касније трансформисати у знање које има примену.

2.1.2.1. Развој модела „обрнуте учионице“

Полазећи од основних постулата социјално-когнитивних *теорија мотивација*, задатак сваког наставника треба да буде унапређење учења и самопоуздања ученика/студената, а то се постиже радом на факторима који су директно одговорни за јачање вере у сопствене способности, а то су: (1) *лични фактор*, (2) *фактор понашања* и (3) *фактор окружења* (Топалов 2011: 49).

Централну позицију у наставном процесу заузима ученик/студент код кога се подстиче критичко мишљење, иницијатива и тимски рад. Начин на који се то постиже најбоље је илустрован ревидираном таксономијом Беџамина Блума, на коју ћемо се осврнути у наставку разматрања, а којом се објашњава како ученици/студенти „пролазе кроз ниже нивое когнитивног рада изван учионице (*памћење, разумевање, примена*) и фокусирају се на више облике когнитивног рада (*анализа, евалуација, синтеза*) у учионици, где имају подршку својих вршњака и наставника“ (Спасић 2020а: 229). Овај

модел супротставља се традиционалном моделу у којем се „прва експозиција“ одвија кроз предавања у учионици, а ученици/студенти асимилију знање кроз домаћи задатак. На тај начин подстиче се активно учење у којем је одговорност учења на ученицима/студентима.

Током 1990-их аутори су указали (Бонвел–Ајсен 1991) да је потребно више од слушања да би се градиво научило. Потребно је да студенти читају, пишу, разговарају и решавају проблеме. То упућује на три подручја учења – (1) знање, (2) вештине и (3) ставови – те се ова таксономија понашања учења може схватити као „циљеви процеса учења“ (Блум 1956). Конкретно, ученици/студенти учествују у изради задатака на вишем нивоу, што укључује анализу, синтезу и вредновање за које је потребно ангажовање виших менталних функција. Активно учење укључује ученике/студенте у два аспекта – (1) деловање и (2) размишљање о стварима које се раде (Бонвел–Ајсен 1991).

„Учионица у којој ученици имају избор и контролу над својим активностима представља повољно окружење за развој усмерања ка учењу“ и ученици/студенти у таквој атмосфери развијају осећај одговорности и упућени су на комуникацију и сарадњу са другим ученицима (Топалов 2011: 33).

Посебно се издваја дидактички модел САМР: супституција (технологије замењују претходни начин рада без функционалне промене задатака); аугментација (технологије замењују претходни начин рада уз функционалну промену задатака); модификација (помоћу технологије задаци су битно промењени); редефиниција (уз помоћ технологије креирамо потпуно нове задатке који су пре тога били незамисливи).

У савременој настави страних језика треба узети у обзир таксономију Бењамна Блума, која се данас примењује у ревидираној верзији (уп. Андерсон–Кратвол 2001: 25). Као што је познато, Блум је испитивао циљеве/исходе образовања у оквиру три подручја развоја појединца – (а) *когнитивно*, (а) *афективно* и (б) *психомоторичко*. У оквиру *когнитивног подручја* издвојио је шест нивоа развоја са којима је повезао циљеве/исходе образовања, које овде наводимо од нижих ка вишим: (1) *памћење*, (2) *разумевање*, (3) *примена*, (4) *анализа*, (5) *синтеза*, (6) *евалуација*. Блумови наследници су ревидирали његову таксономију тако што су у хијерархији когнитивних развојних нивоа променили редослед: (1) *памћење*, (2) *разумевање*, (3) *примена*, (4) *анализа*, (5) *евалуација*, (6) *синтеза*. Наиме, они су стваралачке активности (синтеза) посматрали као ментално сложеније од активности процене (евалуација).

Мешовито организована настава, тј. настава која комбинује традиционалне и иновативне методе, јесте најприкладнији модел организовања наставе у данашњем образовању, при чему се тражи адекватан баланс између удела рада у учионици и рада уз употребу дигиталних алата, медија и технологије. „За приступ који излази из оквира традиционалне наставе, а има широку примену у тзв. комбинованој (хибридној) настави, али и *online* настави, сматрамо да је најподеснија „обрнута учионица“ (Спасић 2020а: 229).

„Обрнута учионица“ подразумева да су ученици/студенти изложени новим наставним материјалима изван учионице (овде мислимо на учионицу у традиционалном смислу, тј. учионицу у школи), дакле, једним делом уче гледајући видео-предавања, презентације и сл. Затим, у школи на часовима се реализује тежи (захтевнији, сложенији) део учења, при чему долази до синтезе знања кроз решавање проблема, расправу или дискусију. Међутим, ученици/студенти у том тежем делу нису препуштени сами себи како је то понекад био случај у традиционалним видовима наставе. Дакле, захваљујући информационо-комуникационим технологијама (ИКТ) ученици/студенти уче кроз рад, постављајући питања и/или одговарајући на њих, што омогућава персонализацију учења и

активну примену знања. Да напоменемо да „учење кроз рад“ представља дидактички концепт који се већ деценијама примењује у америчким школама (енг. *learning by doing*) и који се показао као веома ефикасан.

Овакав вид наставе ослања се на следеће теорије које значајну пажњу посвећују развоју креативности и аутономије личности (Спасић 2020а према Пижурница–Гајић 2008: 513):

(а) Критичко-конструктивна дидактика Волфганга Клафкија (нем. *Wolfgang Klafki*) – подразумева да основни циљ образовања представљају: (1) развој креативности и (2) развој аутономије личности. Однос поучавања и учења схвата се као процес интеракције у којем ученици/студенти, уз подршку наставника, самостално усвајају одређене форме сазнања, могућности расуђивања, вредновања и деловања.

(б) Дидактика као теорија учења (хамбуршки дидактички модел) Волфганга Шульца (нем. *Wolfgang Schulz*) – наглашава интеракцију између: (1) циљева, тј. компетенција, аутономије и солидарности, с једне, и (2) садржаја наставе, с друге стране. Уместо „модела дидактичког одлучивања“ инсистира се на „моделу дидактичког деловања“ (Банђур 1996).

Наша научна и шира јавност тек недавно се упознала са методолошким истраживањима о могућностима и значају примене модела „обрнуте учионице“ за процес наставе и учења. Идеја је, како се верује, настала још 1980. године. Са употребом рачунара у настави Ерик Мазур направио је велики помак од традиционалне наставе. Од тада до данас много тога се променило и у погледу развоја образовних стратегија уопште и у погледу унапређивања самог концепта „обрнуте учионице“.

Концепт „обрнуте учионице“ често је називан неким другим именом. Понекад није детаљно описиван, али се помиње у радовима појединих аутора попут Алисон Кинг (енг. *Alison King*) у чланку из 1993. године *From sage on the stage to guide on the side*. Још је почетком деведесетих година XX века професор с Харварда Ерик Мазур отпочео развој наставне стратегије коју је насловио „peer instruction“, а која подразумева међусобну сарадњу и помоћ међу студентима у учионици. У књизи *Peer Instruction: A User's Manual* (1997) описао је своју стратегију с циљем да уклони сва предавања из учионице тј. да помери пренос информација из учионице, а да у учионицу унесе процес асимилације информација. Формирао је видео-предавања за студенте и омогућио им да предавања погледају пре саме наставе. Установио је да му помоћ технике и рачунара даје више времена да у директој комуникацији са студентима буде учитељ и саветник, а његови студенти су имали већи успех и били су задовољнији предметом.

Значајно је да су поменути аутори били заговорници активног учења и да су усмерили фокус на коришћење наставног времена за подстицање ученика/студената да формирају *конструкцију знања*, а не само за наставничково преношење информација.

Употреба приступа који подразумева да се учи изван класичне школске учионице промовисан је и у књизи *Effective Grading* Барбаре Валвурд и Вирџиније Џонсон Андерсон (Валвурд–Андерсон 1998). Ауторке описују како овај приступ треба примењивати на часовима физике, историје и биологије, што указује на његову широку примењивост. „Предлажу модел по којем студенти уче ван учионице, а затим се у учионици фокусирају на процес обраде учења (синтетизовање, анализирање, решавање проблема итд.)“ (Спасић 2020а: 230). Да би се осигурало да студенти активно раде на припремама које су неопходне за продуктивност у учионици, ауторке предлажу модел заснован на задатку у којем студенти пре часа предају рад у писаној форми (задатак подразумева решавање

проблема). Студенти добијају повратне информације кроз активности обраде које се јављају током часа, чиме се смањује потреба наставника – који сада има улогу инструктора – да пружи детаљне писане повратне информације о раду студента.

За сличан начин решавања проблема група аутора (Маурин и др. 2000) користила је назив „инверзна учионица“ (енг. *inverted classroom*). Они су њену примену пронашли на уводном економском курсу 2000. године (*Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment*). Како би свој курс што више прилагодили различитим стиливима учења својих студената,²⁰ спровели су експеримент тако што су дизајнирали инверзну учионицу у којој су студентима пружили различите алате (пре свега програм за пренос видеа (енг. *video streaming*). Тиме су студенти били изложени задацима и материјалима изван учионице: предавање путем видео-записа, читање уџбеника, *PowerPoint* презентације. Пратећи резултате, аутори експеримента установили су да су реакције на овај приступ биле позитивне (афирмативе) и од стране студената и од стране наставника који су навели да су студенти више мотивисани него када је курс предаван у традиционалном формату.

Заједничко свим побројаним ауторима је залагање да студенти буду изложени проблематици пре часа, да уз то користе разноврсне материјале за учење и решавају различите задатке како би се на тај начин осигурало да на час дођу припремљени. У ту сврху користили су различите методе, нпр. Ерик Мазур и Кетрин Кроч (Мазур–Кроч 2001) користили су квизове структурисане око наизменичних мини-предавања и концептуалних питања. Тај модел по коме су радили називају *Peer Instruction* (PI). Одговори студената били су анонимни, а инструктори су добили само статистичке резултате. Када би велики проценат студената (између 30 и 65%) одговорио погрешно, онда би студенти поново разматрали питање/а у малим групама док се наставници (инструктори) крећу међу њима како би подстакли продуктивне дискусије. После дискусије, студенти поново одговарају на концептуална питања. Улога инструктора је да даје повратне информације, објашњава (тачан) одговор и надгледа. Након тога, са другом темом циклус се понавља, при чему сваки циклус обично траје 13–15 минута.

У новије време (прве две деценије XXI века) објављено је више нових публикација, презентација *The classroom Flip* (Тенесон–МекГлејсон 2006) и дисертација *The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system* (Стрејер 2007). У поменутих остварењима описује се структура приступа „обрнуте учионице“, затим, објашњава се како се овим приступом побољшава наставни план и програм, односно закључује се да видео-предавања и активности унутар разреда „обрнуте учионице“ морају постепено напредовати и бити чврсто координирани да би били успешни.

Осим њих на примеру студената физике са Харварда спроведена су истраживања и процене напретка класичне групе и контролне групе која је радила по моделу „обрнуте учионице“ (Делурије и др. 2011). Дискусија је била подржана од стране инструктора (наставника) повратном информацијом, међутим, у експерименталној групи није било формалног предавања. Резултати су, ипак, после једног семестра (дванаест недеља) показали да се уочава велики напредак у односу на контролну групу.

²⁰ О типовима личности и стиливима учења види детаљније: Јунг 1964; Колб 1984; Дан–Дан 1978; Фелдер–Силвермен 1998; Пашлер и др. 2008.

Облик „обрнуте учионице“ какав се данас користи и препоручује за примену у настави датира из прве деценије овог века, тачније из 2007. године и настао је у Америци (Woodland Park, Colorado) из потребе наставника средње школе. Да би одсутним студентима омогућили увид у пропуштено градиво, Џонатан Бергман (енг. *Jonathan Bergman*) и Арон Самс (енг. *Aaron Sams*) снимили су предавања²¹ и поделили их путем интернета у виду презентација (ICT Edu – modul 6) (Бергман–Самс 2012). Недавно затим, предности овакве наставе увиделе су и њихове колеге па су посегли за истим начином рада. Како се показало, од овакве „учионице“, највише су користи имали сами студенти, што је још више довело до експанзије овог приступа. Модел „обрнуте учионице“, са различитим терминима и остварења у неким сличним облицима, годинама се користи у бројним дисциплинама, посебно у области хуманистичких наука. Временом сама метода добила је много присталица у разним научним дисциплинама и наставним областима. Међутим, у нашим школама (сем спорадичних примера) није пронашла ширу примену.

Бергман и Самс су наставили да се баве овом темом и 2013. године објавили су књигу *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Она се сматра одличним приручником за учитеље. У њој се истиче, а ми смо са тим сагласни, да је снага модела „обрнуте учионице“ у флексибилности, у могућности која је пружена наставницима да прилагоде своје остваривање наставног плана и програма и да проводе више времена разговарајући са студентима.²²

Упркос великом броју добрих страна и предности, неповољна страна примене оваквог модела лежи у чињеници да се поједини наставници старије генерације теже прилагођавају и не могу да у пуној мери одговоре захтевима овакве методе. Оправдана је њихова примедба да се на овај начин само продужава време које студенти проводе пред екраном разних дигиталних уређаја. Одговор на поменуту примедбу јесте да је боље да се дигитална технологија на продуктиван начин интегрише у наставу јер студенти свакако користе телефоне, таблете и рачунаре у изузетно великој мери. Стога је боље да се употреба дигиталне технологије искористи у учењу за постизање концепта који ће студентима помоћи да ефикасније савладају градиво (уп. Бергман–Самс 2012).

2.1.2.2. Методичка оправданост примене „обрнуте учионице“

Методички модел „обрнуте учионице“ сматра се погодним за савремену наставу уопште (в. Спасић 2019а), а посебно за наставу страних језика.²³ Концепција модела је таква да се од наставника очекује да сними камером предавање које би студенти могли користити у виду снимака ван наставе, у складу са сопственом организацијом времена и обавеза. Снимак предавања требало би да буде праћен одговарајућим дидактичким материјалима који садрже објашњења и задате активности. На тај начин студент се

²¹ „Обрнута учионица“ је намењена такозваним „generation tech“ студентима који сада одрастају окружени мноштвом нових уређаја и програма. Стога је неопходно да наставници који желе да обављају свој посао професионално – буду технолошки писмени (Тетролт 2013).

²² Ова књига је недавно (2019. године) преведана на српски, доступна је наставницима у Србији (издавач је „Едука“ из Београда). За нашу тему је значајно и дело које је написао Колб: *Учење и нове технологије*, Водич за планирање аутентичних часова.

²³ Настава страних језика, конкретније српског као страног језика, на већини страних универзитета одвија се у оквиру славистичких студија и неретко је у комбинацији са другим словенским језиком или историјом, књижевношћу и културом.

припрема за наставу, долази са одређеним знањем, које се даље надограђује помоћу активности које се реализују на часу.

Формирање и вођење електронске платформе изискује улагање додатног времена и напора од стране наставника, али дугорочно гледано представља **уштеду времена**, јер се садржаји вежби каткад понављају, па наставник може да их ефикасно надограђује и преусмерава на нове функције, затим, значајно је и то што наставник унапређује своја стечена дидактичка искуства. Доступност материјала у сваком тренутку и на сваком месту чини још једну битну одлику електронских платформи, а то је својеврсна **свеприсутност** материјала за учење. Зависно од састава групе, постојећи садржај се веома једноставно може редуковати, богатити или организовати на другачији начин како не би изгубио на својој **актуелности** и како би адекватно одговорио сврси.

Треба указати да наставник применом овог модела, примењује најбоље и најкорисније тековине *традиционалне (класичне) наставе* (Спасић 2020а: 232–233):

(1) **Метода излагања** – пажљиво структурирана метода излагања омогућава да се на економичан начин студентима предоче нови садржаји, посебно у случају када су им нови садржаји тешки или недоступни (нпр. ако нема одговарајућих уџбеника);

(2) **Метода показивања** – омогућава представљање вербалних садржја (сlike, фотографије, цртежи, схеме, табеле, *PowerPoint*, *Prezi*, *Genially* презентације; звучни снимци; едукацијски филмови; одломци из филмова и телевизијских емисија) на другачији начин. Оваква разноврсност задовољава склоности и навике различито профилисаних студената (визуелни, вербални тип и др.). Погодно је да видео-материјал, презентације и сл. не трају дуже од 10 минута (најбоље 5–7 минута) и потребно је да садрже јасне дефиниције и директна упутства неопходна за следећи час. У неким околностима (недостатак времена, инспирације, потребног материјала и сл.) наставник може користити постојећи доступан материјал (који није лично креирао), међутим, боље резултате ће остварити уколико самостално осмисли и формира сопствени наставни материјал. Код ученика/студената ће тиме развити поверење, уважавање и осећај да се наставник обраћа директно сваком појединцу у разреду или групи.

(3) **Текстовна метода** – „подразумева примену адаптираних и аутентичних текстова, преузетих из различитих функционалних стилова“ (Спасић 2020а: 233).

(4) **Метода самосталног рада ученика/студената** – заснована на *теорији самоодређења* (енг. *self-determination theory*). Дисси и Рајан (1985), творци ове теорије, сматрају да је људима урођена потреба да буду независни, да сами доносе одлуке и контролишу процес рада. Самоодређење представља процес коришћења воље и последица је унутрашње мотивације²⁴ (Пинтрих–Шонк 1996).

Наставник позитивно (афирмативно) утиче на степен мотивисаности ученика/студената користећи савремене методичке моделе, посебно принципе **активног учења** (Ивић и др. 2001), савремена наставна средства (образовне софтвере), као и могућности које пружа интернет. Овај начин студентима пружа прилику да се на часу максимално активирају у интеракцији са другим студентима, а наставнику је дата могућност да на часу усмери студенте на примену знања у разноврсним ситуацијама и контекстима.

²⁴ О подели, узроцима и резултатима мотивације, в. Хартер 1981.

2.1.2.3. Закључне напомене

У нашој глотодидаткичкој литератури, до данас, има веома мало радова који за предмет изучавања имају детаљнију анализу утицаја „обрнуте учионице“ на индивидуални, социјални и професионални развој студента у настави страних језика. Досадашња интересовања за овакав вид наставе на страном језику у домаћој литератури базирају се на прегледним радовима и општим напоменама о одликама овог модела, при чему се не даје конкретан пример како би то требало да изгледа у пракси.

У овом потпоглављу дисертације представили смо један релативно нов педагошки метод „обрнуте учионице“, а у потпоглављу о примени навешћемо неке од програма (апликација и платформи) који се могу користити у те сврхе и показати примену на нашим примерима. Њиховом применом избегавају се проблеми нередовног писања домаћих задатака, низак ниво трајности знања, пасивност студената у настави, немогућност диференциране наставе и индивидуалног приступа сваком студенту, као и низак ниво толеранције и емпатије међу студентима. Развија се критичко мишљење, јача тимски дух и развија самосталност и одговорност. Стога су дефиниције „обрнуте учионице“ структуриране око ослобађања времена за активно учење и помагање студентима у тренутку када уче (Спасић 2020а: 234 према Бергман–Самс 2012).

„Обрнута учионица“ је захтевна за наставника – треба пуно времена провести у припремању материјала, али ако се наставник одлучи за примену „обрнуте учионице“ резултати рада са студентима биће пуно бољи него код традиционалне наставе. Уз све недостатке које има, „обрнута учионица“ ипак има знатно више предности од традиционалног поучавања. Притом, напомињемо да ће модел „обрнуте учионице“ у нашем истраживању бити схваћен у најширем смислу те речи, па ће се свака унапред припремљена наставна јединица и спроведена у настави посредством информационо-комуникационих технологија (ИКТ) третирати као таква.

„Обрнуто учење“ помаже у великој мери и запосленим студентима који немају времена да похађају наставу у учионици. Такође помаже и студентима који имају потешкоће у учењу. У појединим околностима то је и једини могући вид наставе.

Применом „обрнуте учионице“, свим студентима ће бити омогућено да добију одговоре на питања и подстицај или додатне смернице у складу са потребама. Битно је да студенти препознају учење као свој циљ, а не да теже само испуњавању задатака који су им задати. На овај начин, студент се на часу може максимално активирати у интеракцији са другим студентима, а наставнику се пружа могућност да на часу усмери студенте на примену знања у разноврсним ситуацијама и контекстима. При обради начинских и поредбених јединица у настави српског као страног језика, овакав модел наставе и учења омогућава наставнику да на ефикасан начин примени актуелна синтаксичка достигнућа, унапређујући код студената и језичко знање и језичке вештине.

У савременом друштву, у којем одређени део заједнице нема потпуно поверење у образовне институције, „обрнута учионица“ отвара своја врата ученицима/студентима. Лекције су доступне на интернету, тј. настава је учињена транспарентном. Са континуираним развојем интернета и технолошких достигнућа, постоје реална очекивања да се модел о коме је реч у овом раду и даље успешно развија.

2.2. МЕТОДЕ КОЈЕ СУ КОРИШЋЕНЕ У ИСТРАЖИВАЊУ

Методолошка триангулација јесте једна од одлика ове дисертације. Закључке доносимо на основу употребе комбинованих метода и извора података. Ставови су утемељени на **корпусу** и **узорку испитаника**, а затим примењени у конципирању предлога за наставну праксу, при чему је практична примена употпуњена задацима направљеним помоћу различитих веб-алата за учење.

Прегледом досадашње синтаксичко-семантичке литературе уочавамо извесне недоследности, почевши од терминологије, преко типологизације па све до структурних и семантичких карактеристика поредбених и начинских конструкција у савременом стандардном српском језику. Одлучили смо се за одређену синтаксичку концепцију према којој ћемо сагледавати форму и семантику поредбених и начинских јединица.

У лингвистички (синтаксички, тј. структурно-семантички) утемељеном делу доктората примарно се спроводи **квалитативно истраживање** на корпусу уџбеника, примењују се **метода анализе садржаја** и **дескриптивна метода**. Корпус чине уџбеници српског као страног језика за различите нивое знања, који се користе на филолошким факултетима у Србији и иностранству. Настојимо да препознамо и адекватно интерпретирамо синтаксичке јединице са значењском компонентом поређења и/или начина у свом семантичком садржају. Узимајући у обзир ставове и мишљења различитих аутора, желимо наведене компоненте представити као целовит систем.

Садржаји у уџбеницима анализирају се применом структурно-семантичких критеријума преузетих из актуелне српистичке литературе, у којој се поредбене и начинске јединице посматрају у оквиру синтаксичког подсистема састављеног од (а) *чисто начинских*, (б) *чисто поредбених* и (в) *поредбено-начинских* јединица. У дисертацији се описују и објашњавају принципи обраде начинских и поредбених јединица у уџбеницима српског као страног језика.

У другом, методички оријентисаном, делу рада након представљања и интерпретације резултата анализе, у оквиру синтетичког дела дисертације дају се **предлози за обраду** јединица са поредбеним и начинским значењем применом модела „обрнуте учионице“, за сваки ниво посебно (почетни/основни – А, средњи – Б, напредни – Ц ниво). Томе је претходило **пилот-истраживање** спроведено у Словачкој, у Братислави на Филозофском факултету, Универзитета „Коменски“, на Департману за славистичке студије са студентима који студирају или факултативно уче српски језик током летњег семестра школске 2017/2018. године.

Помоћу **експерименталне методе** пратили смо напредак тзв. контролне групе, након модификованог наставног плана, коришћењем новог модела – истраживање спроведено на Софијском универзитету „Свети Климент Охридски“, на Департману за српски језик у летњем семестру академске 2018/2019. године. Циљ је био да на основу конкретних резултата добијених из наставне реалности са већом сигурношћу можемо тврдити да је такав план наставе и учења могуће реализовати у пракси.

За планирање, реализовање (примену модела), посматрање и рефлексију коришћено је **акционо истраживање**. Његова специфичност се огледа у томе што проблем идентификују и решавају непосредни реализатори наставе – наставник и студенти. Спроведено квалитативно истраживање спада у тип **етнографских истраживања** јер се директно спроводи и одвија у самом наставном процесу у коме

истраживач активно учествује како би преиспитао адекватност примене одређеног метода или приступа за одређену циљну групу.

Ни синтаксички, ни методички део нису до сада обрађивани на овај начин у нашој литератури. Наиме, први део, био је представљен искључиво за српски као матерњи језик, а други, уколико је о њему говорено, представљан је више са теоријског аспекта. На методичком плану, с једне стране, ова теза је у вези са традиционалним типом наставе јер подразумева структурирање наставног материјала, а с друге стране, окренута је могућностима које пружа модерна технологија, задржавајући све оно што је добро из традиционалне наставе.

Са циљем да податке и резултате прегледно изложимо, користићемо **дескриптивну статистику** или **квантитативни метод**, при чему смо податке наводили у табелама, графиконима и дијаграмима.

Још једна од предности дидактичког модела „обрнуте учионице“, а самим тим и могући научни допринос нашег истраживања, тиче се чињенице да „обрнута учионица“ није везана само за страни језик, већ и за матерњи језик, нематерњи језик (језик средине), завичајни језик, као и било који други наставни предмет.

2.2.1. Корпус на коме је спроведено истраживање

Истраживање у овом раду кретало се у два правца, која су остварена кроз: (1) корпусно истраживање и (2) истраживање на испитаницима.

Примарно је корпусно истраживање, које је засновано на богатом корпусу (дванаест) уџбеника намењених учењу српског као страног језика од почетног до напредног нивоа. „Упркос техничком напретку и дидактичким иновацијама, већина теоретичара и наставника и данас уџбеник сматра централним наставним медијумом“, посматрајући га као одређену врсту „тајног наставног програма“ (Дурбаба 2011: 140).

Познавање једног језика поред рецептивних подразумева и изванредан ниво продуктивних вештина, те је нашим корпусом обухваћена и писана продукција студената прикупљена током трогодишње сарадње са полазницима који уче српски као страни језик. Дакле, уџбеници и писани радови студената представљају два типа корпуса која смо користили – (1) рецептивни и (2) продуктивни корпус.

Ширу слику пружило нам је **помоћно истраживање**, тј. **пилот-истраживање** на основу којег смо осмислили импликације за наставну праксу.

2.2.1.1. Нивои компетенција

Имајући у виду битне разлике између циља учења, наставних техника и достигнутих нивоа знања које су условиле терминолошку различитост између **страног језика и другог језика** у овом раду користићемо термин **страни језик**.

Појам *страни језик* (енг. *foreign language* – FL) у овом ужем смислу јесте нематерњи језик који се учи у школи и нема статус званичног медијума комуникације у датој земљи. Појам *други језик* (енг. *second language* – SL) подразумева нематерњи језик који се широко употребљава у комуникативне сврхе, обично као медијум образовања, државних послова или трговине (в. Дурбаба 2011: 57–59).

Српски језик који се изучава на филолошким факултетима широм наше земље, али и изван њених граница, а намењен је студентима којима то није матерњи језик, прилагођен је потребама страних студената и у складу је са захтевима које прописује *Заједнички европски оквир за живе језике* (ЗЕОЈ).²⁵

Један од циљева ЗЕОЈ јесте и израда нивоа компетенције. Јасно дефинисање ових нивоа и постављање граница међу њима доприноси лакшем поређењу и усклађивању различитих система оцењивања и вредновања. Постоји висок степен сагласности у издвајању нивоа. Углавном је то шест општих нивоа:

ПОЧЕТНИ НИВОИ:

- (1) А1 – почетни ниво или ниво откривања (енг. *Breakthrough*) – уводна компетенција;
- (2) А2 – ниво преживљавања (енг. *Waystage*);

НАПРЕДНИ НИВОИ:

- (3) Б1 – ниво прага знања (енг. *Threshold*);
- (4) Б2 – напредни ниво (енг. *Vantage*);

НИВОИ САМОСТАЛНЕ УПОТРЕБЕ ЈЕЗИКА:

- (5) Ц1 – самостални ниво или компетенција ефективне оперативности (енг. *Proficiency*);
- (6) Ц2 – владање језиком (енг. *Mastery*).

Ми ћемо користити следећу терминологију (која нам је погоднија и једноставнија за излагање, а иначе се често употребљава у србистичкој литератури):

А (А1, А2) – ПОЧЕТНИ НИВО ЗНАЊА/УЧЕЊА,
Б (Б1, Б2) – СРЕДЊИ НИВО ЗНАЊА/УЧЕЊА,
Ц (Ц1, Ц2) – НАПРЕДНИ НИВО ЗНАЊА/УЧЕЊА.

На основу наведених нивоа компетенција сачињавају се и уџбеници и уџбенички комплети намењени учењу страног језика. Шта би они требало да садрже на основу званичног документа у домену морфосинтаксе, пре свега у области зависносложених реченица, погледаћемо у изводу из ЗЕОЈ који следи:

(а) На А нивоу – за А1 очекује се да полазник користи основне прилоге за начин; *полако, јако* и сл.; за А2 – поред већ наведених прилога, препорука је да студенти на том нивоу познају, између осталих, и поредбене везнике.

(б) Б ниво – за Б1 (праг знања) – очекује се да полазник „уме да конструише зависне реченице са одговарајућим везницима“.

(в) Сваки следећи ниво захтева још виши ниво овладавања језичким ресурсима и виши ниво самосталности у њиховој употреби, при чему се „подразумева правилна употреба свих морфолошких и синтаксичких облика стандардног језика“, „грешке су ретке, неуочљиве и не ремете семантичку вредност исказа“.

²⁵ *Заједнички европски оквир за живе језике* представља основу за израду програма и уџбеника, као и проверу знања у настави страних језика у Европи. Ослања се на опште циљеве Савета Европе. Посебну пажњу усмерава на културолошки контекст одређеног језика, дефинише нивое компетенције и служи као оруђе за рад састављачима програма, наставницима, испитним комисијама итд. Највећи значај овог документа јесте допринос бољој међународној сарадњи у области страних језика.

Крајем 2019. године објављени су *Образовни стандарди за српски као страни језик*. Сачињени су као основа за планирање наставе и служе за проверу компетенција развијених током три образовна периода учења српског као страног језика: *основни*, *средњи* и *напредни*. Као што је познато из досадашње праксе у изради стандарда, на основу психомоторних критеријума, компетенцијама на *основном нивоу* требало би да овлада 80% полазника, на *средњем* 50%, а на *напредном* нивоу 25% полазника.

Компетенције које су наведене у *Образовним стандардима за српски као страни језик* подељене су у следеће категорије:

- (1) „Опште предметне компетенције“ и
- (2) „Специфичне предметне компетенције“ међу којима се издвајају:
 - (а) функционално-прагматичка компетенција;
 - (б) лингвистичка компетенција и
 - (в) интеркултурна компетенција.

За нас је посебно значајна *лингвистичка компетенција*, чије стандарде узимамо у обзир приликом извођења импликација за наставну праксу. Будући да је документ *Образовни стандарди за српски као страни језик* првенствено намењен учитељима, затим, наставницима старијих разреда основне школе, као и наставницима средњих школа – у нашем истраживању ћемо постигнућа која овај документ наводи посматрати из перспективе универзитетског нивоа образовања.

Наиме, *Образовни стандарди за српски као страни језик* не односе се на полазнике на универзитетима, него обухватају учење српског језика од прве до дванаесте године и односе се на: (1) ученике првог циклуса обавезног образовања (то је *основни ниво* у овим стандардима); (2) ученике другог циклуса обавезног образовања (то је *средњи ниво* у овим стандардима); (3) ученике средње школе (то је *напредни ниво* у овом документу). Дакле, „Образовни стандарди за српски као страни језик“ имплицирају да ће полазник наставити да учи српски језик, тј. његово учење се не завршава изласком из средњошколског образовања, него се наставља и после тога.

2.2.1.2 Уџбеници у настави српског као страног језика

У општој глотодидактици постоје бројни методи и модели истраживања уџбеника – дистрибутивни, операционални, функционални, експериментални и др. (уп. Арутјунов–Трушина 1986: 5–13; Кончаревић 2002: 13–20; Кончаревић 2007: 73–80). Поменути начини истраживања представљају неопходан предуслов за унапређење рада аутора и ауторских тимова који израђују уџбенике, затим, за унапређење концепцијског јединства међу уџбеницима који се израђују за различите потребе, као и за валоризацију уџбеника.

По нашем мишљењу, за анализу уџбеника која се примењује у овом истраживању најцелисходније је користити комплексни системско-структурно-садржајни модел.²⁶ Међутим, потребно је истаћи да сама анализа дидактичких одлика постојећих уџбеника српског као страног језика није предмет нашег истраживања (то је посебна истраживачка тема која захтева шири простор за разматрање).

²⁶ Детаљније о моделу у: Кончаревић 2007: 74–75.

Упркос препорукама *Заједничког европског оквира за живе језике*, како примећује Небојша Маринковић (2016), међу анализираним уџбеницима²⁷ и описаним захтевима „постоји велика дискрепанца“ и „долази до великог несагласја“ међу њима (Маринковић 2016: 179). Поменути аутор сматра да су критеријуми за вредновање знања страног језика изузетно високи за трећи, Ц ниво, као и да напредни ниво од полазника „захтева познавање великог дела граматике једног језика, велики лексички фонд, као и основна знања из правописа и ортоепије“ (Маринковић 2016: 161).

У дисертацији Небојше Маринковића, тачније у наведеним уџбеницима, мало је речи о поредбеним и/или начинским конструкцијама. У оквиру новијих теорија усвајања страног језика, говорећи о ширим језичким целинама, већих од морфемских речи и појединачних реченичних чланова, Маринковић (2016: 25–27) наводи Камријеву теорију језичких универзалија (70-их година 20-ог века). Она подразумева хијерархију и обухвата сложене реченице са односном (релативном) зависном клаузом, при чему је Камри разврстао сложене реченице у шест типова (уп. Маринковић 2016: 25–27):

(1) Најпре се издваја сложена реченица са односном (релативном) зависном клаузом у субјекатској функцији.

(2) Затим наводи други тип сложене реченице код које односна (релативна) зависна клауза има функцију објекта.

(3) Следе сложене реченице у којима је односна зависна клауза у функцији индиректног објекта.

(4) Четврти тип, идентичан је трећем типу реченица, садржи зависне реченице са косим падежом.

(5) У петом типу зависна реченица је преко посесива везана са управном.

(6) [...] последњи, шести тип реченица везу између управне и зависне клаузе остварује путем поређења као у примеру: *Човек од кога сам виши је Иван*. За овај тип сложених реченица, како објашњава Маринковић, тешко је, али не и немогуће, наћи примере који „звуче природно“ у српском језику (уп. Маринковић 2016: 25–27).

Са друге стране, уџбеници које је разматрао Маринковић²⁸ (сем последњег у издању Филозофског факултета у Новом Саду) анализирани су са лексичког аспекта у истраживању Весне Крајишник (в. Крајишник 2016), а нама су резултати ове анализе били вишеструко корисни.

Примећено је да се начинске конструкције јављају, мада најчешће изречене једном речју или ређе скупом, али не и зависносложеном реченицом. Ово запажање потврђују и приказани резултати на основу којих се може закључити да се међу најфреквентнијим везницима, са морфолошког становишта, налазе само прави везници којима се остварују напоредни односи међу речима и реченицама, изузев везника *да* који једним својим значењем реализује зависни однос међу реченицама (Крајишник 2016: 91).

²⁷ Небојша Маринковић је анализирао следеће уџбенике: (1) Маша Селимовић-Момчиловић, Љубица Живанић, *Српски језик за странце I*, Београд: Институт за стране језике, 1998; (2) Slavna Babić, *Serbo-Croatian for Foreigners*, Book 1, Београд: Kolarčev narodni univerzitet, 1991; (3) Вожо Ћорић, *Srpski jezik za strance*, Београд: MSC, 1998; (4) Исидора Бјелаковић, Јелена Војновић, *Научимо српски*, Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, 2004.

²⁸ Весна Крајишник је уџбенике свог корпуса разврстала у: (1) **поткорпус 1** – Божо Ћорић (1998) *Српски за странце*, шесто проширено издање, Београд: Чигоја штампа; (2) **поткорпус 2** – Маша Селимовић-Момчиловић и Љубица Живанић (2012), *Више од речи*. Београд: Институт за стране језике; (3) **поткорпус 3** – Славна Бабић (1991), *Serbo-Croatian for foreigners I*, Београд: Коларчев народни универзитет.

Анализом поткорпуса 1 (уџбеник Б. Ћорића) уочено је: (1) да се међу 100 најфреквентнијих речи налази релативно много прилога (у односу на друге врсте речи); (2) да ове речи покривају основна прилошка значења са тенденцијом ширења спектра њиховог значења; (3) након прилошких значења за време, место и количину (*колико* 0,16%), а пре односно-упитних прилога, долазе прилошка значења начина (*како*) заступљена са 0,22% и поређења (*као*) са 0,16% (уп. Крајишник 2016: 88). Већина значења јавља се у упитним облицима и у облицима неутралних семантичких садржаја као одговор на њих, али се тиме отвара читав дијапазон нових могућности за исказивање различитих прилошких значења (Крајишник 2016: 89). Предлог *од* заузима 0,55%.

У поткорпусу 2 (уџбеник М. Селимовић Момчиловић и Љ. Живанић) заступљеност прилога је на високом нивоу и својим облицима реализују основна значења, међу којима је и високо позициониран прилог за начин *како* са упитним обликом (0,26%) и лексема *добро* (0,38%). Прилози којима се реализује поређење не помињу се (Крајишник 2016: 100–101). Након убедљиво најзаступљенијих предлога *у* и *на* јавља се предлог *од* (0,69%) за нас значајан због употребе компаратива, мада морамо имати у виду да се у другачијим употребама (просторне и временске релације *од* – *до*) знатно чешће јавља. Заступљеност везника иста је као у поткорпусу 1 (уџбеник Б. Ћорића).

Сви упитни облици најважнијих прилошких значења заступљени су међу најфреквентнијим речима поткорпуса 3 (уџбеник С. Бабић). За количину – *колико* (0,17%) за нас интересантан због корелатива у поредбеним реченицама типа *колико-толико*; начин *како* (0,40%), *добро* (0,44%). Анализа резултата 100 најфреквентнијих речи поткорпуса 3 (уџбеник С. Бабић) наводи на исте закључке када су у питању предлози (*од* (0,42%)) и везници, с тим да се у поткорпусу 3 (уџбеник С. Бабић) јавља и узрочни везник *јер* (0,39%) (Крајишник 2016: 111).

Весна Крајишник примећује да се у корпусу добијеном на основу писмене продукције студената прилози много чешће јављају од придева међу најфреквентнијим речима са значењима начина нпр. *добро*, *тешко*. Забележени су исти предлози као у уџбеничком корпусу, а везници су нешто заступљенији него у уџбеничком корпусу.

Запажа и да „ниједан од анализираних уџбеника није понудио систематично објашњење за употребу везника којима се реализују основни односи међу ријечима и реченицама. Управо због тога су најчешће грешке у њиховој употреби, а страни студенти су принуђени да се у оваквим ситуацијама служе преводом са матерњег језика, што код везника често није примјенљиво услед недостатака у рјечничкој дескрипцији“ (Крајишник 2016: 121).

Међу честим грешкама Весна Крајишник даље издваја управо грешке у употреби везника поредбених реченица онда када је њихов избор условљен оним на шта се везник односи – на реч, синтагму или реченицу и наводи примере: *Сачекао ме је као обећао је. Позвала сам родитеље пре него сам отишла у дом.* Ауторка закључује да се употребљавају везници *као* и *него* уместо везничких спојева *као што* и *него што* (Крајишник 2016: 121).

Са горе наведеним закључцима Весне Крајишник може се повезати констатација Ирене Грицкат да правилна техника међулексичког везивања, уз овладавање правилним изговором, „спада у најтеже задатке при учењу страног језика“ (Грицкат 2004: 65–66).

Да испитивани уџбеници напоредним везницима и одговарајућим конекторима не посвећују посебну пажњу приметио је и Чудомировић (2020: 429–443). Он закључује да нема вежбања у уџбеницима ни било каквим другим дидактичким материјалима

намењеним учењу значења, специфичности и дистинкција у везничком систему српског језика, упркос потенцијалним потешкоћама говорника других језика. Чудомировићева друга замерка односи се на конективе који се у уџбеницима не јављају у својој типичној, основној употреби, а осим тога, наводи и да се више конектива први пут појављује у вежбањима, а не у тексту лекција.

Управо због неповољних решења у уџбеницима, као и грешака у писаној продукцији студената, ми смо предузели ово истраживање, при чему смо обухватили уџбенике намењене основном, средњем и вишем нивоу учења српског језика. Уз ослањање на препоруке које се тичу граматичког минимума при крају курса нивоа Б1, уз кондиционалне везнике може се додати, сматра аутор, микросистем зависних реченица који обухвата узрочне, концесивне и начинске везнике (уп. Маринковић 2016: 217).

2.2.1.3. Избор корпуса, ексцерпција и анализа података

Као што смо на почетку рада указали, за анализу поредбено-начинских конструкција одлучили смо да анализирамо два корпуса:

(1) Рецептивни – синтаксички корпус уџбеника актуелних у почетној, средњој или напредној настави српског као страног језика пре свега на факултетима и институтима који се тиме баве. Задатак је да већ постојећу дидактичку основу коју пружају уџбеници као најчешћа наставна средства прикажемо и анализирамо са циљем да је унапредимо и прилагодимо жељеном моделу.

(2) Продуктивни – синтаксички корпус из писмене продукције студената који су усвојили основе српске граматике (фонетско-фонолошки, морфолошки, лексички и синтаксички ниво) на основу уџбеника намењених датом нивоу (из рецептивног корпуса), али и преко других садржаја: свакодневне комуникације (на факултету, на улици, у продавници и сл.), из медија, преко компјутера итд.

Приликом избора рецептивног корпуса мање смо се бавили уџбеницима намењеним почетном нивоу учења језика јер се наставна јединица која је у нашем фокусу не везује директно за почетке учења. Издвојили смо примере који илуструју поредбене и/или начинске конструкције исказане једном речју, скупом речи или реченицом и понудили могуће тумачење у складу са актуелном србистичком литературом. Уџбеници намењени Б и Ц нивоу продужетак су ове анализе и проматрање сложенијих и необичнијих примера.²⁹

Наше је интересовање усмерено на савремени српски језик и актуелну ситуацију у настави српског као страног језика,³⁰ па се из тог разлога руководимо временском одредницом и корпус везујемо на период од 2000. године до данас.

²⁹ Нисмо узимали у обзир уџбенике српског језика намењене националним мањинама као ни приручнике засноване на ситуационој и двојезичној лексици (нпр. *Студија о могућностима унапређења наставе и учења Српског као нематерњег језика у општинама Прешево, Бујановац и Медвеђа*), као ни оне који су намењени само једној циљној групи због њихове локалне заступљености и селективности, нпр. Урком 2014; Цанић – Пећез-Иљукић 2006. Такође, корпусом нису обухваћени уџбеници објављени на страним универзитетима у различитим европским државама, нпр. Просвирина 2007; Трофимкина – Дракулич-Пријма 2012; Душков и др. 2011а/2011б; Либер–Прпа 2011/2012; Дункова – Васић 2015/2017; Стефчева 2019 (ови уџбеници могу да буду посебан корпус у будућим истраживањима).

³⁰ Треба имати у виду да се веће квалитативне промене у теорији уџбеника дешавају на сваких 10–15 година (Вјатјутњев 1988: 72) што условљава непрестано иновирање и прилагођавање новим условима.

Рецептивни корпус за Б ниво језика посебно је у нашем фокусу јер студенти већ владају основама српског језика те им треба посветити посебну пажњу како би се осигурало квалитетно и учинковито учење синтаксичких конструкција присутних у проширеним и сложеним реченицама.

У укупан рецептивни корпус ушло је дванаест (12) уџбеника (дакле, 12 поткорпуса) који се користе у центрима за српски као страни језик на филолошким факултетима и летњим школама у Србији (на универзитетима у Београду, Новом Саду, Нишу и Крагујевцу), али и у иностранству.

Наводимо уџбенике који чине корпус нашег истраживања:³¹

А ниво:

(1) Маша Селимовић Момчиловић, Љубица Живанић, *Српски за странце – реч по реч. Почетни течај*, Београд: Институт за стране језике, 2012.

(2) Isidora Bjelaković, Jelena Vojnović, *Naučimo srpski 1*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 2004.

(3) Наташа Милићевић Добромиров, Љиљана Ћук, Наташа Радуловић, *Учимо српски 1: основни ниво*, Нови Сад: Азбукум, 2011.

Додатак А нивоу:

(4) Slavna Babić, *Serbo-Croatian for foreigners*, Beograd: Kolarčev narodni univerzitet, 1969.³²

(5) Божо Ћорић, *Српскохрватски за странце*, Београд: МСЦ, 1987.³³

Б ниво:

(6) Гордана Вићентијевић, Љубица Живанић, *Српски језик за странце 2*, Београд: Институт за стране језике, 2007.

(7) Смиља Здравковић, Љубица Живанић, Бранимир Путник, *Српски за странце – више од речи. [Средњи течај за странце]*, Београд: Институт за стране језике, 2012.

(8) Миљивој Алановић, Исидора Бјелаковић, Наташа Бугарски, Јасмина Дражић, Марина Курешевић, Јелена Војновић, *Научимо српски 2*, Нови Сад: Филозофски факултет, 2007.

(9) Наташа Милићевић Добромиров, Љиљана Ћук, Наташа Радуловић, *Учимо српски 2: средњи ниво*, Нови Сад: Азбукум, 2011.

(10) Наташа Милићевић Добромиров, Биљана Новковић Аџаип, Милица Кричковић, Сања Секач, *Аз буки српски 3: српски језик за више нивое (Б1+Б2)*, Нови Сад: Азбукум, 2020.

³¹ Настојали смо да уџбенике поређамо хронолошки, полазећи од старијих издавача и узимајући у обзир појављивање првог издања или пак хронологију издања која имамо од истог издавача. Наводимо оним писмом којим су штампани, иако у већини уџбеника има и ћирилице и латинице у оквиру лекција.

³² Овај уџбеник је настарији у нашем корпусу. Намењен је почетном и средњем нивоу учења. У каснијим издањима објављиван је у две књиге (посебно за та два нивоа).

³³ Овај уџбеник је вероватно један од најпознатијих и најчешће коришћених у другој половини XX и почетком XXI века. Намењен је почетном и средњем нивоу учења.

Ц ниво:

(11) Јелица Јокановић Михајлов, Весна Ломпар, *Говоримо српски. Уџбеник српског језика за странце*, Београд: МСЦ, 2001.³⁴

(12) Наташа Милићевић Добромиров, Биљана Новковић Аџаип, *Супер српски: српски језик за странце, високи ниво*, Нови Сад: Азбукум, 2016.

Анализу поредбених и/или начинских конструкција у оквиру (зависнослужених) реченица вршили смо према следећим принципима:

- (а) анализирани су основни и додатни текстови лекција;
- (б) разматрани су књижевноуметнички текстови (прозни и поетски) у оквиру лекција или у посебном делу (ревизија, читанка и сл.), уколико постоје;
- (в) посебно смо се фокусирали на граматичке вежбе након лекција у којима се увежбавају поредбене и/или начинске конструкције;
- (г) консултоване су граматичке вежбе у радним свескама које прате уџбенике, уколико постоје.

Након прикупљања рецептивног корпуса спровели смо пилот-истраживање на Универзитету Коменски у Братислави у току летњег семестра 2017/2018. године, а потом на основу њега додали примере и анализирали продуктивни корпус.

Наредне (2018/2019) године спроведено пробно истраживање послужило је за кориговање презентације, снимање видео-записа по моделу „обрнуте учионице“ и прављење финалне верзије постављене на платформама за учење.

Синтаксички материјал у продуктивном корпусу прикупљан је око три године током рада са страним студентима који уче српски као страни језик у Центру за српски као страни језик на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу и на страним факултетима на којима се изучава српски језик (Вроцлав, Софија, Братислава). Материјал је ексцерпиран из писмених састава и тестова.

У циљу свеобухватнијег сагледавања пре свега поредбених конструкција, у обзир ћемо узети и граматички, и синтаксички, и прагматички аспект, те ће нам доминантни критеријум приликом анализе рецептивног корпуса за ниво А бити формални са освртом на значење. Анализирајући рецептивни корпус за ниво Б пажњу ћемо поред семантичког нивоа, усмерити и на синтаксички, а корпус за Ц ниво биће базиран на прагматичком нивоу са посебним освртом на стилске карактеристике.

2.2.2. Пилот-истраживање као помоћни извор података

Након спроведене анализе рецептивног и продуктивног корпуса, у даљем току нашег истраживања јавила су се нова питања:

- (1) Како на најбољи начин структурирати задатке?
- (2) Може ли релативно непознат метод ефикасно довести до циља?
- (3) Да ли су студенти мотивисани за овакав вид наставне праксе?

³⁴ Овај је уџбеник настао као резултат потребе да се учесницима међународног *Скупа слависта* обезбеди одговарајући материјал прилагођен потребама средњег и вишег курса, праћен *Лекторским вежбама* (2010), приручницима *Српски са лакоћом* (2017) и *Српска читанка* (2018), као и публикација *Путевима српског језика, књижевности и културе 1 и 2* (2015) (в. Ђорђевић 2018: 25).

(4) Шта се може кориговати за постизање бољих резултата?

Дакле, пилот-истраживање настало је из потребе да утемељимо импликације за наставну праксу на конкретним одговорима и ставовима испитаника који у контролисаним условима тестирају модел који је најближи „обрнутој учионици“.

Уз поштовање методичких принципа, пажљиво је осмишљен наставни материјал који подстиче индивидуално, прилагођено учење уз употребу (познате) технологије и понуђен студентима на Департману за словенске студије Коменски универзитета у Братислави (летњи семестар 2017/2018).

Шеснаест студената решавало је 10 структурно, садржински и према тежини различитих задатака. Амбијент, техничка опремљеност, принцип рада, узраст и ниво знања језика студената веома је сличан нашем у оквиру центара у којима се српски учи као страни језик, те верујемо да бисмо могли очекивати и приближне резултате. Кључна разлика огледа се у студијском програму, међутим, полазници курса у Србији углавном имају другачије каријерне путеве (нису само студенти филологије), па и ту можемо повући извесну паралелу.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА НА КОРПУСУ

3.1. РЕЦЕПТИВНИ КОРПУС – УЦБЕНИЦИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Узимајући у обзир сложеност проблема, а нарочито нашу циљну групу (студенти филолошког профила), следићемо препоруке синтаксичара да би најбоље било: (а) у склопу једне наставне јединице приступити обради *чисто поредбених* и *поредбено-начинских* клауза; (б) у оквиру друге наставне јединице бавити се обрадом *чисто начинских* клауза (Николић–Петковић 2018: 123). Ова препорука се односи првенствено на српски као матерњи језик, а уз одређена прилагођавања може се применити и на српски као страни језик.

Важно је да истакнемо да циљ нашег истраживања **уцбеничког корпуса** српског као страног језика није да статистички испитамо фреквенцију појединих типова поредбених и/или начинских јединица, стога не спроводимо квантитативну анализу.

Циљ је да испитамо: (а) који се типови поредбених и/или начинских јединица појављују у уцбеницима, при чему ћемо прокоментарисати колико су фреквентни; (б) да размотримо какве информације уцбеници пружају читаоцу о овим синтаксичким јединицама. Очекујемо да ће квалитативна анализа постојећих уцбеника омогућити да се дође до одређених искустава, конкретније речено:

(а) да се дође до погодних решења (методичких поступака) која се могу применити у **наставној обради** поредбених и/или начинских јединица и независно од дидактичког концепта „обрнуте учионице“, а посебно приликом примене овог концепта;

(б) да се за будућу уцбеничку продукцију српског као страног језика дође до препорука за унапређивање **уцбеничке обраде** поредбених и/или начинских јединица.

3.1.1. УЦБЕНИЦИ ЗА ПОЧЕТНИ НИВО

У овом делу рада идентификовање, дефинисање и издвајање поредбених и начинских конструкција из уцбеника за основни ниво учења српског као страног језика, биће наш главни задатак. То отвара још један проблем – разграничавање поредбених јединица од блискозначних јединица, пре свих од јединица са начинском семантиком. За ауторе уцбеника и наставнике српског као страног језика проблем проистиче из тога што у граматичкој и синтаксичкој литератури постоје различита решења у вези са синтаксичким и синтаксичко-семантичким статусом поредбених и начинских реченица. Такође, „нису ријешене ни описане саставнице и темељна обиљежја синтактичко-семантичкога количинског и каквоћнога поредбеног механизма“ (Вукојевић–Худечек 2007: 292). Ставови синтаксичара често су супротстављени јер полазе од различитих лингвистичких традиција и приступа. Због тога у савременој литератури нема једног и јединственог одговора о терминологији, типологизацији, структурним и семантичким карактеристикама поредбених и начинских конструкција. Подсећамо, подела у нашем раду наслања се на **структурно-семантички приступ** (в. Ковачевић 2003; Николић 2017) на основу којег синтаксичке јединице разврставамо на: (1) *чисто поредбене*, (2) *чисто начинске* и (3) *поредбено-начинске* јединице.

За потребе овог истраживања анализом су обухваћени најчешће коришћени уцбеници у Србији. То су три уцбеника примерена почетној настави српског као страног

језика (испред назива уџбеника наводимо скраћенице које ћемо користити у овом поглављу):

(1) **У1А:** Маша Селимовић Момчиловић, Љубица Живанић, *Српски за странце – реч по реч. Почетни течај*, Београд: Институт за стране језике, 2012;

(2) **У2А:** Isidora Bjelaković, Jelena Vojnović, *Naučimo srpski 1*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 2004;

(3) **У3А:** Наташа Милићевић Добромиров, Љиљана Ђук, Наташа Радуловић, *Учимо српски 1: основни ниво*, Нови Сад: Азбукум, 2011.

Додатак уџбеничком корпусу за почетни ниво, као што смо указали у претходном поглављу јесу два старија уџбеника:

(1) **Бабић:** Slavna Babić, *Serbo-Croatian for foreigners*, Beograd: Kolarčev narodni univerzitet, 1969;

(2) **Ђорић:** Божо Ђорић, *Српскохрватски за странце*, Београд: МСЦ, 1987.

3.1.1.1. Чисто поредбене и поредбено-начинске јединице³⁵

Поређење у овом раду посматрамо као семантичку категорију са два типа поредбене семантике – (1) семантике *поређења по једнакости* и (2) семантике *поређења по неједнакости* и подтиповима (в. Николић 2017: 30 према Ковачевић 2003). Помоћни приступ који ћемо користити јесте степеновање. Посматраћемо га као пратеће категоријално значење у семантичким структурама сложених реченица (Пипер и др. 2018).

На почетку издвајамо примере који су веома фреквентни у уџбеницима, а уз то личе на поредбене конструкције по својим формалним обележјима:

Радим у школи као професор (У2А: 16). – [...] *као туристички водич, као лекарка, као певач, као лектор, као стјуардеса, као шеф кухиње* (У2А: 17; 18; 20; 22; 26; 104; 125; 126; 152). – *Јулија ради као професорица* (У3А: 33). – *Мислим да је радити као полицајац/менаџер опасно/стресно* (У3А: 56).

Ови примери представљају **непоредбене као-конструкције**. Јављају се у функцији актуелног квалификатива (предикатског апозитива) и намењени су детерминацији радње, и/или ближем одређењу вршиоца радње (в. Суботић–Петровић 2000). Лексема *као* јавља се у позицији „испред именице или именичке синтагме са којом ближе одређује оно на шта се односи та именица или синтагма“, а значења, наведено у речнику, јесте (а) „у својству, у звању“ (РСАНУ књ. 9 1975: 213–214). Дакле, студентима би требало објаснити разлику између поредбених и хомоформних непоредбених *као*-конструкција. У почетној настави то се најефикасније може урадити истицањем дистинкције у једноставним примерима као нпр.: *Дејан ради у школи као професор* : *Дејан ради у школи као (и) Душан*. С друге стране, *као*-конструкција *Дејан говори као професор* може се схватити као поредбено-начинска: *Дејан говори на начин као да је професор*; *Дејан говори на начин као што говори професор*. За то је потребан одговарајући контекст, на основу којег се закључује да се у овом исказу даје информација о начину на који Дејан говори (нпр. говори строгим тоном, говори стручним језиком). Конструкције са поредбеном речју *као* +

³⁵ Овај сегмент рада у мањем обиму био је тема нашег публикованог чланка (уп. Спасић 2019г: 162–172).

именица или придев у номинативу могу се тумачити као трансформи структура с поредбено-начинским везником *као да*, сматра Владислава Петровић (1976: 57), а понекад и *као што*, тако је и у нашем претходном примеру.

Уџбеник *Српски за странце – реч по реч* (У1А) знатно је обимнији од осталих, а обрада поредбених конструкција започиње са компарацијом: *Златибор је нижи од Копаоника* (У1А: 148). У наставку уџбеника интензивно се увежбава компарација придева. Компарација прилога уводи се нешто касније: *Ми брзо једемо, али ти једеш много брже* (У1А: 179). Сличне примере бележимо и у уџбенику *Учимо српски 1* (У3А): *Мушкарци имају краћу косу од жена; Девојка са црном косом има крупније очи од девојке са светлом косом* (У3А: 117). У уџбенику *Научимо српски 1* (У2А) примери у компаративу засновани су на поређењу оба граматичка типа: (1) *А (номинатив) је виши (-а/-е) него Б (номинатив)* и (2) *А (номинатив) је виши (-а/-е) од Б (генитив)*. Наводимо неке од примера: *Ова кућа је већа од моје* и *Ова кућа је већа него моја* (У2А: 71–75). На семантичком плану, у оба издвојена примера у питању је поређење по неједнакости без других значењских нијанси јер „поредбене клаузе с компаративом или компаративу сродним јединицама, несумњиво су поредбене, без значења начина“ (Пипер и др. 2018: 386). Поређење по неједнакости илустровано је и у следећем примеру: *Ипак, ја волим да се облачим мало другачије* [од осталих људи/особа] (У2А: 63). У њему је садржана лексема компаративног значења, прилог *другачије*, док је други део клаузе изостављен.

Посматрамо ли структуру и семантику ових (и сличних) синтаксичких јединица, уочићемо формална обележја нереченичних јединица за поређење по неједнакости. То су поредбена реч *него* и предлог *од* који се јављају уз компаратив придева или прилога, што упућује на чисто поредбене конструкције. На основу *Заједничког европског оквира за живе језике*, на почетном А нивоу (тачније А2) предвиђено је упознавање студената са компарацијом, што се и чини у нашем корпусу, без изузетка, у свим уџбеницима за почетни ново. Поред компарације на морфолошком плану, истим документом (за почетни ниво) предвиђено је преношење основних знања о поредбеним везницима. Тиме би се створила могућност да се обраде једноставније синтаксичке поредбене реченичне конструкције (на пример сложене реченице са зависним поредбеним клаузама). Упркос томе, везници и конструкције са поредбеном семантиком и кад се помињу у корпусу, нису праћене образложењем и/или вежбањима.

Више него у осталим уџбеницима, у уџбенику *Учимо српски 1* (У3А) заступљени су примери поредбених конструкција с поредбеном речју *као*. Два појма могу се поредити по сличности на основу заједничке особине, као у следећим примерима:

Он ради много, као и ја (У3А: 33). – *Њен син се зове Ернест, као и ја* (У3А: 34). – *Њихова деца не желе да буду рониоци, као оне* (У3А: 54). – *Ова жена је млада и жели да буде хенио жена – као њена мама* (У3А: 55). – *Она има ресторан, а у слободно време учи да рони као хенио жене* (У3А: 55). – *Лета некад нису била толико топла као сада* (У3А: 99).

У склопу вишеструко сложених реченица јављају се и поредбене реченице:

Путовао сам цео дан, био сам уморан, нисам разумео језик, нисам имао стан, нисам знао куда да идем, осећао сам се као да сам сам на свету (У1А: 209). – *Такмичари су трчали истом стазом као и онај Грк који је 490. године пре н. е.*

донео вест да су Грци победили Персијанце на Маратонском пољу (У1А: 219). – Пиши као што говориш, а читај као што је написано (У1А: 280).

Везник *као што* означава извесност (фактивност, чињеничност). Насупрот њему стоји *као да* којим се означава хипотетичност: [...] *осећао сам се као да сам сам на свету [а нисам сам]*. Пример *Пиши као што говориш* битно би се разликовао од истог примера реализованог другим везником: *Пиши као да говориш* (слично в. Силић–Прањковић 2005: 340).

Петровић (1976: 57) издваја две групе *као*-конструкција. Једна од њих може се тумачити као резултат трансформација са неким од везника *као што*, *као да* и *као што би*. Због могућих различитих интерпретација на дубинском плану, у овим конструкцијама долази до двосмислености површинских структура. У наведеним примерима вероватно је дошло до сажимања, услед намере да се постигне што већа снага израза.

Из уџбеника *Учимо српски 1 (УЗА)* могли бисмо издвојити и пример:

Што мање имам, квалитетније живим (УЗА: 87).

Слични примери погодни су за обраду *чисто поредбених* и *поредбено-начинских* конструкција на вишем нивоу учења. У сложеним реченицама са значењем обрнуте *пропорционалности*, како примећују поједини аутори, степен умањења особине која се изражава компаративном лексемом у зависној клаузи одговара истом степену увећања особине исказане компаративом у главној реченици (в. Ковачевић 2003; Николић 2017). Значење *попроционалности* сматра се граматикализованим уколико у обе клаузе (управна и зависна клауза) које чине сложену реченицу постоји облик компатарива придева/прилога. Тако је у горе наведеном примеру (компаративи: *мање, квалитетније*). Поред тога, граматикализована пропорционалност одликује се корелативним везником: *што – то, како – тако, колико – толико* и сл. (у нашем примеру други део везника у управној реченици није експлицитан). Уколико облик компаратива постоји у једној клаузи или не постоји ни у једној клаузи, онда се реализује значење *еквивалентности*.

При обради лексема и вишелексемских спојева за које су везани одређени културолошки садржаји потребно је пружити страним студентима одговарајућа објашњења, тј. треба дати одговарајуће *лингвокултуролошке коментаре* (уп. Иванова 2011). Такође, студентима треба понудити *типичан сценарио* и верно пренети реалне животне ситуације у учионицу. На тај начин они би могли у целини (или већим делом) разумети примере који се могу разликовати међу различитим културама под утицајем културних и друштвених прилика (Драгићевић 2010: 99–105). У пословицама из уџбеника *Српски за странце (У1А)* уочавамо примере поређења по једнакости, и то семантички подтип који се назива *еквивалентност*:

Какав отац, такав син. – Каква мајка, таква кћи (У1А: 282).

Примећујемо да се овде пореди степен исте особине код различитих појмова. Исте пословице могли бисмо интерпретирати на другачији начин: *Син је (исти) као отац*, односно *Кћерка је иста као мајка*. „На основу структурно-семантичких карактеристика, пропорционалне реченице сматрају се подврстом поредбених реченица којима се исказује једнакост јер са једне стране припадају чисто поредбеним, у којима се зависном клаузом

никад не одређује начин вршења радње основне клаузе, а ипак, с друге стране, садржаји који се пореде стоје у односу једнакости“ (Спасић 2019г: 167 према Ковачевић 2003: 48). Као што смо претходно указали, формална обележја *што... то, како... тако, колико... толико, уколико... утолико* и др. синтаксичари сматрају специфичним корелативним везницима који су настали од заменичко-упућивачких речи – заменица и заменичких прилога (Ковачевић 2003: 45–52).

Издавајмо пример поредбене зависне клаузе у оквиру управног говора из лекција о Николи Тесли у уџбенику *Српски за странце* (У1А):

Једна америчка новинарка је написала: Овај научник је толико био испред свог времена, као да је на Земљу дошао из неке друге цивилизације (У1А: 283).

Реч је о поређењу по сличности на семантичком плану. Веза између предикатских јединица у реченици с поредбеном клаузом постиже се корелативном речју у главној реченици *толико*.

У песми *Риба и дјевојка* из збирке Вука Караџића, наведеној у уџбенику *Српски за странце* (У1А), запажамо примере поређења по неједнакости у стиховима са компаративом:

Дјевојко, луда будало! / Шире је небо од мора, / Дуже је море од поља, / Брже су очи од коња, / Слађи је шећер од меда, / Дражи је драги од брата (У1А: 287).

Осим компаратива, формално обележеног предлогом *од*, стихови: *Има л' што брже од коња? Има л' што слађе од меда?* (У1А: 287) имплицитно садрже синтаксичке јединице у којима је присутно поређење, и то поређење по једнакости, односно по интензитету (уп. Пипер и др. 2018: 418): *брз као коњ*, односно *сладак као мед* – са значењем *веома брз/сладак*. Наведени семантички однос, који је карактеристичан за поредбене фраземе или колокације, укључује одређене лингвокултуролошке семантичке компоненте, а њихово знање се претпоставља у сваком говорном чину. Учење страног језика то знање, ипак, не подразумева. Такви и слични језички еталони могу се другачије интерпретирати у различитим језицима, на један начин у српском, а другачије у неком другом језику. Из тог разлога неопходно је студентима који уче српски као страни језик посебно скренути пажњу на такве изразе.

Чисто поредбена синтаксичка јединица може бити употребљена у функцији текстуалног конектора (в. Палић 2007: 148). Тако је у уџбенику *Учимо српски 1* (У3А) у следећем примеру:

Као што пише у огласу, ово је двособан стан, намештен, има све потребне кућне апарате (У3А: 124).

Поједини, пажљиво одабрани примери *чисто поредбених* или *поредбено-начинских* конструкција из уџбеника могу бити погодни за рад са студентима на вишем нивоу знања. Овде их наводимо као предлог и могућност прилагођавања неких делова лекција наставној јединици. На пример, две лекције из уџбеника *Учимо српски 1* (У3А) садрже поређење моде средњег века и савременог доба и интересантне су за дискусију:

Један мушкарац носи кошуљу, а други не (УЗА: 111). – Једна жена има хаљину, а друга не (УЗА: 111). – Један мушкарац држи цвеће, а други цигару (УЗА: 111). – Не носе само одела тамних боја као некад (УЗА: 112).

У истом уџбенику налазимо примере питања са условним зависним калузама, на која студенти могу одговорити користећи поредбене и/или начинске јединице:

Кад бисте живели на мору / у планинском крају, како би изгледала Ваша кућа (УЗА: 126)? – Кад бисте имали велико двориште, како би изгледало (УЗА: 126)?

На пример, од студената који уче српски језик могу се тражити (као додатни задатак) одговори који би садржали поредбену јединицу: *Моје двориште би изгледало као из бајке, као двориште моје баке, уредно и сл.*

3.1.1.2. Чисто начинске јединице

У овом делу рада бавићемо се сегментом који није обухваћен претходним поглављем. У питању су чисто начинске конструкције чиме се још више истиче дистинкција између поредбених и начинских конструкција, осветљавају се поредбене, каузалне и друге семантичке нијансе у начинским конструкцијама и скреће пажња на присуство начинске семантике у синтаксичким јединицама које имају начинско значење, али оно није примарно и доминантно. На самом почетку потребно је нагласити да су поредбено-начинске и чисто начинске реченице увек рестриктивне, за разлику од чисто поредбених које могу бити нерестриктивне.

У процесу учења српског језика страни студенти се врло рано упознају са значењем речи *како* (поред основних питања *ко, шта, када, где, колико и зашто*), што потврђују и сви анализирани уџбеници. Већ у првим лекцијама приликом представљања, упознајемо их са овом лексемом користећи неко од следећих питања:

Како се зовеш/те? (У1А: 30) – Како се зове ваш град? (У1А: 33) – Како је твоје име (У2А: 10)? Како вам изгледају чланови Јеленине породице? (У2А: 70) – Како си/сте? (У3А: 21) – Како ми стоји? (У3А: 57)

Одговорима на ова питања изражава се начин у ширем смислу – како се неко осећа, изгледа итд. – међутим, то није начин у најужем смислу којим се показује како се врши одређена радња. У уџбеницима се јављају бројни примери на основу којих студенти могу да запазе којим језичким јединицама се може окарактерисати начин вршења радње. Наставник може студентима експлицитно указати на те језичке јединице и објаснити њихову семантику, посебно ако се у тим јединицама осим начинске јавља и нека друга значењска компонента. У даљем тексту наводимо примере из корпуса.

Приликом учења инструментала, студенти ће бити у прилици да се упознају са још једном употребом упитног прилога *како* која је синонимна питањима типа *Чиме идеш на посао / на факултет / на излет / и сл.?* Наилазимо на бројне примере:

Онда идемо аутобусом или таксијем. Не можемо сви да идемо аутомобилом у Смедерево (У1А: 87). – Прво смо путовали возом од Новог Сада до малог места на

југу Црне Горе које се зове Бар, а онда смо од Бара до Херцег Новог ишли аутобусом. Сваки дан идемо бродићем на прелепе плаже у околини Херцег Новог (У2А: 90). – Маја иде на посао аутом; Павле воли да се вози камионом; [...] бродом / авионом / аутобусом / бициклом / спаваћим колима (У2А: 91–99; 110; 113; 126–129).

Пипер и др. (2018: 426–427) издвајају синтаксичке јединице код којих се поред значења начина налази и пратеће, инструментално значење, називајући их начинско-инструменталним. О овом типу говориле су и ауторке Граматике српског језика за странце (Мразовић–Вукадиновић 1991: 542–547) и други аутори (в. Николић 2017). У нашим се примерима јављају именичке јединице (именице аутобусом, таксијем и др. и именичка синтагма спаваћим колима) у инструменталу које ближе одређују начин транспорта.

На питање како, односно на који начин, одговор може бити исказан инструменталом средства, што показују примери из сва три уџбеника:

Волим да пишем пером, а мој друг увек пише оловком. Пишем десном руком. Све радим левом руком (У1А: 95). – Да ли плаћате готовином? Не, картицом (У1А: 193). – Мирјана ми се често јавља телефоном (У2А: 91). – Ана и Марко разговарају телефоном (У3А: 57).

У настави српског као страног језика студентима треба експлицитно указати на правила употребе предлога *с(а)* уз инструментал јер код полазника на почетном нивоу долази до мешања социјативног са инструменталним значењем. Поред тога, у уџбеницима се јављају и друге језичке јединице које исказују начинску семантику, на пример, прилог *заједно*, заменички придев *сам/-а*, предлошко-падежне конструкције:

Нада шета по граду са пријатељицом (У1А: 87). Идем са пријатељима на скијање (У2А: 122). – Сутра ћу правити богату вечеру са мојом најбољом другарицом и њеним момком (У2А: 128). – Певај ову песму с нама. Вечерајмо с родитељима у суботу (У2А: 137). – Све рачуне и трошкове плаћамо заједно (У2А: 78). – Ана и Марко ће заједно ићи на море (У2А: 122). – Обично кувамо заједно – то ми се свиђа (У3А: 34). – Кад идем на пословни пут, волим да путујем сам/сама. Кад идем на одмор, волим да путујем у друштву (У3А: 58).

У уџбенику *Научимо српски 1* (У2А) наведен је следећи пример са предлогом *преко*, при чему се након тога даје само упутство да се предлог *преко* користи у комбинацији са генитивом, без ширих објашњења:

Желела бих да путујем преко Франкфурта (У2А: 114–115).

Значење ове конструкције примарно је месно. Предлог, такође, детерминише простор, али долази до интерференције значења те контекст може условљавати и начинско значење па перлативност тумачимо као посебан начин реализације радње у виду пута којим се радња одвија (Редли 2016: 358). Концепт путање метафорички проширен у значење начина приметили смо и у уџбенику *Реч по реч* (У1А):

Аутобуси иду на Нови Београд преко Бранковог моста (У1А: 160).

Међутим, предлог *преко* у примеру: *Силвија и Марко су дуго тражили стан преко огласа и агенције* (У1А: 130) – „омогућава кодирање значења посредника (заступника) агенса при вршењу неке радње“ (Редли 2016: 358).

Уџбеник *Научимо српски 1* (У2А) садржи задатак у коме су полазницима понуђене синтаксичке јединице које исказују начинску семантику, а задатак садржи следећу ситуацију из које полазници проналазе одређени „излаз“:

Враћате се аутомобилом са дугог и напорног путовања. Изненада, испред вашег аутомобила на пут истрчава срна. Излазите из аутомобила и кроз мрак видите рањену животињу како лежи на путу (У2А: 130).

Понуђене су конструкције: *побећи главом без обзира; пажљиво прићи животињи*. Уз израз *побећи главом без обзира* напомињемо да идиоматичне структуре, експресивни (стилски маркирани) изрази и фраземи нису очекивани на А нивоу учења страног језика. Посматрано са дидактичког аспекта, овакви примери нису погодни за почетну наставу јер одступају од принципа поступности. Међутим, посматрано са аспекта комуникативне компетенције, којој се тежи у савременој настави страних језика, оправдано је да полазници на почетном нивоу усвајају поменуте изразе ако су фреквентни у разговорном језику.³⁶

За обраду чисто начинских јединица веома су погодни текстови кулинарског дискурса, који је данас широко заступљен у медијима у бројним рецептима за припремање различитих јела (у штампаним медијима, на интернету, у телевизијским емисијама), па је полазницима близак.³⁷ У следећим примерима, указује се на начин припреме хране, при чему се јављају и друге семантичке компоненте:

Скувајте шпaгетe у четири литре воде (У2А: 141). – *Бели лук пропржите на уљу, додајте шпaгетe и пржите све заједно пет минута* (У2А: 141). – *Добро очисти и опери малине* (У2А: 141).

Интересантан је лингводидактички текст у уџбенику *Научимо српски 1* (У2А) који се наводи приликом обраде императива. Текст садржи више конструкција које описују на који начин треба реализовати одређену физичку вежбу. Иако је значење у овим реченицама начинско, оне нису увек исказане начинским конструкцијама, а формалне карактеристике везници и везнички спојеве изостају у следећим примерима:

³⁶ У том смислу, сматра се оправданим да се на почетном нивоу усвајају одређени фреквентни реченични модели иако се граматички облици у њима обрађују касније. На пример, израз *Ја бих кафу* можемо као целину увести у комуникативне вежбе за полазнике почетног нивоа и пре него што смо обрадили потенцијал (в. Мринковић 2003).

³⁷ Методички концепт обраде чисто начинских конструкција у настави српског као матерњег језика на примеру кулинарског рецепта дат је у: Николић–Петковић 2018: 126–128. Ова искуства можемо прилагодити и применити у настави српског као страног језика.

Исправите ноге, а затим их подигните на 30 центиметара од пода; Подигните стопала на фотељу или столицу, а руке ставите за потиљак; Полако подижите предњи део тела; Раширите ноге, ставите руке на кукове и померајте их напред-назад, а затим лево-десно, а на крају вежбе правите кругове (У2А: 140).

Из корпуса издвајамо и конструкције које имају примарно временско значење, али у себи садрже начинску компоненту:

Останите у кревету и редовно узимајте лекове. Пијте их три пута дневно после јела (У2А: 138).

Доминантно околностно значење које прати радњу и одређује смисао, карактер, значај (Пипер и др. 2018: 428) примећујемо у примерима:

Имао је уредну кратку косу те је публику оставио без речи (У2А: 147). – На позорницу је стигао у елегантном тамном оделу (У2А: 147). – Био је то почетак седамдесетих када је у чизмама и са гусарским повезом преко ока скакао позорницом и певао (У2А: 147). – Она је и била подстицај да се Боуви врати публици са квалитетним љубавним албумом (У2А: 147).

Семантичка транспозиција у начин постиже се у овим примерима уз глаголе кретања и глаголе визуелне перцепције, а исказана је квалификативним генитивом, који илуструје околност која недостаје, односно квалификативним локативом или инструменталом. Ова пропратна околност подложна је метафоричким проширењима у начин, а од студената захтева виши ниво мисаоне активности.

За нашу анализу интересантан је пример:

Мараму носим око врата / на глави / на раменима... (У3А: 110).

У оваквим примерима долази до удаљавања од месног и остваривања начинског значења јер се *начинске* синтаксичке јединице стављају у опозицију према јединицама супротног значења (в. Палић 2007: 29), односно, ова реченица може гласити: *Мараму носим око врата, а не на глави.*

Пример *Мараму иде уз џемпер* (У3А: 117) – можемо тумачити у значењу *заједно* што је основ за актуализацију начинског значења (в. Редли 2016: 355).

Основ или критеријум по коме се нешто одређује, као и крајњи ефекат или резултат одређеног догађања, изречен је у примерима:

У 16-том веку, 1582. године, људи су почели да рачунају време по новом календару. Срби су до 1918. године рачунали време по старом календару. Они и данас славе верске празнике по том календару (У1А: 166). – На утакмици у Токију победили су тим из Чилеа са резултатом 3:0 (У1А: 213).

Из уџбеника *Учимо српски 1* (У3А) издвајамо и примере у којима се описује на који начин су грађене куће:

Куће су се градиле одвојено једна од друге и биле су повезане путевима или стазама (У3А: 120). – *У Војводини су се куће градиле плански* (У3А: 120).

При крају уџбеника *Српски за странце* (У1А) наилазимо на глаголски прилог садашњи у примерима типа:

Око тврђаве је настао град у који су трговци долазили пловећи Савом и Дунавом (У1А: 270). – *Идући даље према Сави долазимо до калемегданске тврђаве* (У1А: 272). – *Он најбоље учи слушајући лепу музику* (У1А: 272). – *Одмарам се гледајући телевизију код куће.* (У1А: 278) – *Учимо језик читајући новине* (У1А: 278).

Такође, у уџбенику *Српски за странце* (У1А) издваја се пример зависне клаузе са везником *тако да*:

Стару српску ћирилицу је променио тако да сваки глас има по једно слово (У1А: 280).

Везник *тако да* у претходно наведеној реченици може указивати на начинску клаузу. Међутим, група аутора мишљења је да слични примери, у којима везник може бити у дистактном положају, отварају тумачење да је у фокусу зависни везник *да* који уводи последичну клаузу, док је *тако* корелатив у основној реченици (Пипер и др. 2018: 422). Могућност укрштања начинског и последичног значења није могућа због тога што последичне клаузе са везником *тако да* не експлицирају садржај катафоричких заменичких компонената с интензификаторском улогом, док начинске клаузе са везницима *тако да/што*, на такав начин *да/што* увек експлицирају садржај семантички празних заменичких компонената или лексеме *начин* (Палић 2007: 163). Заменички прилог *тако* може бити „структурни елемент надређене клаузе, којим се истиче начин реализације радње исказане глаголом у функцији њеног предиката, док је везник *да* структурни елемент зависне клаузе“ (Ђуркин 2014: 170).

У последњој лекцији уџбеника *Српски за странце* (У1А) говори се о начинима како се прославља слава, како је то било раније, а како је данас, али конструкције начинских клауза изостају у тој лекцији.

С друге стране, у уџбенику *Учимо српски 1* (У3А) јављају се примери који се на формалном плану одликују везником *како*:

Желим да учим како да кувам боље (У3А: 52). – *Имам још мало времена да гледам и учим како моја мама и моја бака роне* (У3А: 55). – *Волим да знам како се каже, на пример: добар дан, хвала, колико кошта...* (У3А: 60).

Међутим, они припадају другом типу зависносложених клауза. У питању су изричне, објекатске клаузе, које излазе из оквира нашег разматрања.

3.1.1.3. Закључне напомене

Примећено је да се категорија поређења може исказати предлошко-падежном конструкцијом, синтагмом (придевском или прилошком) или, ређе, клаузом. Наш корпус показао је да се поређење најчешће изражава као-конструкцијом. Поредбена реч *као* јавља се и у непоредбеним као-конструкцијама (*Радим у школи као професор*). Честа је употреба предлога *од* у форми компаратива (*Златибор је нижи од Копаоника*). Поред компаратива као граматичке категорије којом се исказује поређење по неједнакости, у корпусу је уочено и поређење по једнакости, најчешће у устаљеним изразима: *сладак као мед*; *Какав отац, такав син*; *Што мање имам, квалитетније живим*.

Постоје и примери поредбено-начинског значења: *Пиши као што говориш, а читај као што је написано*.

Примећено је да у нашем корпусу начинску конституентску вредност могу имати различити типови нереченичних синтаксичких јединица: прилози и прилошке синтагме с начинским значењем: *веома тешко подноси врућину*; именичке јединице у појединим падежима: *пропржити на уљу*; глаголски прилог садашњи: *учи слушајући лепу музику*. Веома ретко се јављају зависне клаузе с начинским значењем. Изузетно је мало конструкција које можемо посматрати као чисто начинске, изузев оних које су исказане само начинским прилозима.

У нашем корпусу нису забележене клаузе са везницима чисто начинских реченица (*тако што, тако да, на тај начин што/да*). Доминантан је везник *како*, а забележен је и пример последичне зависне клаузе са везником *тако да*: *Стару српску ћирилицу је променио тако да сваки глас има по једно слово*.

Издвојили смо и примере у којима је дошло до интерференције, тј. једном се јединицом изражава начинско-инструментално значење, односно значење места, пропратне околности, последице и сл.: *тишем левом руком*; *путујем преко Франкфурта*; *да се Боуви врати публици са квалитетним љубавним албумом*.

3.1.1.4. Додатак рецептивном корпусу (почетни ниво)

Иако изван задатог временског оквира, овој анализи додаћемо још два старија уџбеника, настала неколико деценија пре осталих уџбеника нашег корпуса: (1) Божо Ћорић, *Српскохрватски за странце*; (2) Славна Бабић, *Serbo-Croatian for Foreigners*. Као што је очекивано, ова уџбеничка остварења по својим дидактичким одликама разликују се од данашњих наставних средстава.³⁸ У чему се огледа та разлика и у којој мери су тзв. савремени уџбеници за учење српског као страног језика унапређени, видећемо у овом поглављу на плану поредбених и начинских јединица.³⁹

³⁸ Дидактичке одлике уџбеника за српски као страни језик представљају посебну научноистраживачку тему, која није обухваћена нашим истраживањем. О стандардима квалитета савременог уџбеника, в. Ивић и др. 2008. О уџбеницима страног језика, в. Дурбаба 2011: 139.

³⁹ Као што смо указали у претходној напомени, дидактичке одлике уџбеника за српски као страни језик представљају посебну научноистраживачку тему, па се њоме нећемо овом приликом бавити. Међутим, на примеру обраде поредбених и начинских јединица можемо донекле стећи увид у дидактичку структуру уџбеника тзв. старије генерације.

Размотрићемо заступљеност и дистрибуцију поредбених и/или начинских конструкција у њима. Наш задатак није да дајемо оцену и успостављамо вредносне разлике међу издавачима, већ да на основу достигнућа постојећих уџбеничких остварења покушамо осмислити лекцију (заправо дидактички материјал) о поредбеним и начинским јединицама за савремени уџбеник дигиталног типа (који ће се користити у „обрнутој учионици“). Потребно је нагласити да су издвојени само типични примери из уџбеника који се често јављају и/или на најбољи начин илуструју анализиране категорије. У сваком случају, посматрани узорак пружа нам ваљан увид у комплексно стање поредбених и начинских конструкција у српском као страном језику. Сама чињеница да се тражена категорија (не) помиње у уџбенику не говори о квалитету уџбеника, те нам није намера да умањимо допринос или фаворизујемо било који уџбеник из анализираниог корпуса. Јединице које анализирамо представљају само један део наставног/уџбеничког садржаја, тако да ће велики број добро осмишљених методичких материјала и лингвометодичких предлогака остати непоменут (јер не улазе у предмет нашег разматрања).

Најпре ћемо обратити пажњу на уџбеник Божа Ћорића (*Српскохрватски за странце*), који се и данас често употребљава. Иако се у већини уџбеника реч *као* у питањима уводи много раније, у уџбенику Божа Ћорића то се чини тек у петој лекцији, а пре тога су уведене упитно-односне заменице (*који, чији*), неки од падежа и сл. У десетој лекцији уводи се везник *док*, а са њим и временске реченице за симултаност. То су само неки од показатеља који упућују на другачије структурирање уџбеника. Дијалози нису увек аутентични, у уџбенику нема много илустрација и табела. Предвиђено је да се задаци раде према моделима датим на почетку пре примера за вежбање (зато се не наводе питања, нити инструкције пре задатака).

У тринаестој лекцији јављају се примери поредбених конструкција с поредбеном речју *као* (наиме, у једном задатку уочава се сличност између чланова породице, градова и објеката те се они неминовно пореде):

Моје ноге нису као татине (Ћорић: 211). – *Твоје су ноге праве као моје* (Ћорић: 211). – *Кад будеш стара као ја и твоји ће образи бити овакви* (Ћорић: 211). – *Кад сам била млада као ти и моји су образи били румени* (Ћорић: 211). – *Очи су ти плаве као у стрица* (Ћорић: 211). – *Он пише левом руком као ти* (Ћорић: 211).

У једном од вежбања налазе се по две просте реченице које треба упоредити на основу једне доминантне особине:

Марија је лепа. – Мајка је лепа. – Марија је лепа као мајка (Ћорић: 218).
Токио је велики. – Њујорк је велики [Токио је велики као Њујорк] (Ћорић: 218).
Дрво је високо. – Кућа је висока [Дрво је високо као кућа] (Ћорић: 218).

Иако ретко, у овом уџбенику су поред непоредбене *као*-конструкције (*као студент, као бивши спортиста, као средњошколка*), забележени и примери са везником *као што*:

Милан је као студент био спортиста, бавио се одбојком (Ћорић: 276). – *Наравно, као бивши спортиста он прати и остале спортове као што су бициклизам, рукомет, кошарка* (Ћорић: 276). – *Као средњошколка бавила се и рукометом*

(Ћорић: 276). – Он и данас највише воли борилачке спортове **као што** су бокс, карате, џудо, рвање (Ћорић: 276).

Ови и слични примери из текста увежбавају се у посебним задацима:

Драгана је као девојчица играла стони тенис (Ћорић: 277) – Победници као награду добијају медаље: златну, за прво место, сребрну за друго, бронзану за треће место (Ћорић: 281).

Семантика начина најчешће се исказује једном речју и то, углавном, прилогом, ређе падежним или предлошко-падежним изразом, што потврђују следећи примери:

Доктор Костић брзо излази (Ћорић: 114). – Они полако шетају ходницима или стоје у групи и тихо разговарају (120). – Кад медицинска сестра није близу, деца брзо трче између столова у клубу и гласно разговарају (Ћорић: 120). – Све морате написати читко и то штампаним словима (Ћорић: 286). – Не, послаћу писмо препоручено (Ћорић: 136). – Пењем се лифтом (Ћорић: 136). – Неки пут возом, неки пут аутобусом (Ћорић: 177) – До хотела се стиже аутобусом, тролејбусом или пешке (Ћорић: 206).

Издвојили бисмо један који семантички упућује на начин вршења радње, док предлог носи прототипично просторно значење (*на* – налазити се на горњој површини локализатора):

Онда ћу вам на српскохрватском језику показати пут до хотела „Москве“ (Ћорић: 206).

Семантичка транспозиција у начин постигнута је захваљујући семантици глагола визуелне и аудитивне перцепције, а „денотира однос између радње и средства којим се она изводи“, односно обраћање се остварује кроз медијум језика (Редли 2016: 363).

За нашу анализу интересантни су примери:

Број језера повећава се изградњом брана на рекама. Тако настају вештачка језера која представљају велике резервоаре воде и енергије. То је заправо група од 16 језера која су као степенице поређана једно испод другог; вода се уз јак шум прелива из једног језера у друго у форми мањих или већих водопада (Ћорић: 318). – Нека језера су велика као море (Ћорић: 317). – То је велика река Ангара која је већ на изласку из Бајкалског језера већа него река Сава на свом ушћу код Београда. Површина му је већа од површине Словеније и Црне Горе заједно. Од Охридског језера веће је 90 и по пута (Ћорић: 317).

У наведеним одломцима запажамо: (а) пример поређења по једнакости са поредбеном речју *као*; (б) примере компарације којом се исказује поређење по неједнакости (*већа од/него*); (в) примере начинских јединица у којима је начин исказан прилогом (*тако*), падежним или предлошко-падежним изразом.

У наредним примерима може изгледати да је реч о поредбеним и начинским конструкцијама, међутим, у питању су експресивне, већином узвичне реченице у којима се изрази *како* и *као да* јављају у функцији екскламативних функтора:

Како је могуће да пола сата траје 60 мин – чуди се Дарко (Ђорић: 299). – *Како се обрадовао кад је видео Игор!* (Ђорић: 303) – *Како нисам, рекао сам ти онда* (Ђорић: 333). – *Доста! Као да не знам шта кријете од мене!* (Ђорић: 333).

Бележимо и примере који илуструју хипотетичку ситуацију на шта и формално указује сложени везник *као да*:

Осећам напор, као да ми је закопчано најгорње дугме на кошуљи (Душан Ковачевић, *Сабирни центар*) (Ђорић: 334).

У уџбенику Божа Ђорића наводе се прозни и поетски текстови (или одломци), који садрже поредбене и начинске јединице:

Звезде се гасе једна за другом. Роса бистрим сузама кити влати траве. [...] и песмом поздравите нови дан. Ти си, Спасоје, тачан као најтачнији часовник! Тако пролазе седмице и месеци. Чак и године (Ђирко Петровић, *Часовничар*) (Ђорић: 336–337).

Ишао је на три ноге, / Слушао је на три ува, / Гледао је на три ока! (Душан Радовић, *Лав*) (Ђорић: 329)

Примери из наведених стихова (последња три примера у претходном пасусу) могу се интерпретирати и на други начин (како се, уосталом, и чини у претходним лекцијама):

Оцима гледамо. Ушима слушамо и чујемо звукове, музику и људски говор. Устима се хранимо, зубима жваћемо и гриземо. Помоћу костију и мишића се крећемо. Ногама ходамо, идемо. Рукама радимо и пишемо. Плућима дишемо, а мозгом мислимо. Носом миришемо и нос бришемо марамицом. Језик је универзални орган. Помоћу њега осећамо слатко и слано. Помоћу коже осећамо кад је топло, кад је хладно (Ђорић: 218–219).

У питању су конструкције које илуструју начин вршења радње исказане инструменталом и то „инструменталом у функцији омогућивача“ (в. Ивић 1954: 13–15) или еквивалентном конструкцијом *помоћу* + *генитив*. Иста радња може се вршити делом тела (органом) или неким предметом (средством, оруђем): *ходамо ногама* : *ходамо помоћу ногу* : *ходамо (са) итакама*. Да је у питању начинска семантика сведоче и бројни примери који указују да „од средства којим се радња врши често зависи и начин на који се она врши“ (Стевановић 1974: 447).

У уџбенику Божа Ђорића велики је број фразеолошких и паремиолошких израза, који илуструју поређење по једнакости:⁴⁰

⁴⁰ О пословицама и другим фразеолошким жанровима: (1) са аспекта фолклористике, в. Самарџија 2007; (2) са аспекта лексикографије, в. Пејановић 2004; (3) са аспекта лингвокултурологије, в. Мршевић

Брз као зец (Ђорић: 208). – *Далеко као небо од земље* (Ђорић: 208). – *Чува га као очи у глави* (Ђорић: 272). – *Ни ђаво није онако црн, као што људи говоре* (Ђорић: 272). – *Какав отац, такав син* (Ђорић: 272). – *Пун новца као жаба длака* (Ђорић: 272).

Осим структурно-семантичких подтипова са поредбеном речју као с именичком/придевском јединицом у номинативу, у корпусу бележимо поредбено-начинску као-конструкцију са именичком јединицом у косом падежу. Да је у питању поредбено-начинска као-конструкција потврђује и трансформација у реченичну структуру с везником као што: *Очи су ти плаве као у стрица* → [*Очи су ти плаве као што су плаве очи у стрица* (тј. *стричеве очи*)].

Реченица: *Зора има лепу хаљину која јој лепо стоји* (Ђорић: 256) – представља школски пример за разликовање придева од прилога и добар је образац за увежбавање прилога за начин у настави српског као страног језика. Ово и вежбање на наредној страни Ђорићевог уџбеника одговарајућа су за увежбавање начинских конструкција.

Погодан за вежбање је и пример: *Нада се чешља чешљем* (Ђорић: 257). Глагол у овој реченици као и глаголи у наредним примерима имплицирају средство, тј. „представу о појму-омогућивачу“ (Ивић 1954: 14):

Игор је усисивачем усисавао прашину са тепиха и фотеља (Ђорић: 254). – *Марија је крпом брисала прашину са столица* (Ђорић: 254). – *Игор је влажним сунђером брисао керамичке плочице* (Ђорић: 254). – *Марија је прекрила округли сто великим белим столњаком* (Ђорић: 254). – *Зуби се перу пастом и четкицом за зубе* (Ђорић: 254). – *Видиш, иде по ишинама, а за струју је везана тролом* (Ђорић: 304). *Тражила сам те телефоном, нисам те нашла* (Ђорић: 309).

У корпусу бележимо и примере са глаголским прилогом садашњим који поред временске, указују и на начинску семантику:

Постављајући питања, мисле на одговор (Ђорић: 240). – *Ишао је улицом читајући новине* (Ђорић: 274).

Посебно бисмо издвојили примере: (а) чисто начинских конструкција; (б) поредбено-начинских конструкција исказаних локативом са предлог *по* уз глаголе типа *добити/дати име*, тј. *крстити, назвати*;⁴¹ (в) предлошко-падежних конструкција (*без* + генитив) којима се квалификује начин вршења радње.⁴² Наводимо примере:

(а) *У Сарајеву се и овај сан остварио: Јуре Франко је у велеслалому освојио сребрну медаљу и тако постао наш јунак 14. зимских олимпијских игара* (Ђорић: 282).

(б) *Олимпијске игре су добиле име по Олимпији* (Ђорић: 283).

Радовић 2008; (4) са аспекта експресивности поредбених конструкција, између осталих и фразеолошких јединица (фразеологизама), в. Спасић 2020б.

⁴¹ Уп. Палић 2007.

⁴² Уп. Чутура 2013.

(в) *Видиши како је овај нож оштар. Сече без проблема* (Ћорић: 245). – *Немој ићи у апотеку без рецепта* (Ћорић: 301).

У односу на уџбеник Божа Ћорића, уџбеник Славне Бабић (*Serbo-Croatian for Foreigners*) има другачију структуру. Има више илустрација, лекције су праћене речником (двојезичним – српско-енглеским) и граматичким објашњењем (на енглеском језику), лингводидактички тактови најчешће су писани у форми дијалога. Задаци имају инструкције и обавезни део који подразумева превод са енглеског на српски.

Компарација и поредбена реч *као* први пут се јављају и увежбавају на двадесет првом часу. Наводимо карактеристичне примере из уџбеника:

*У Скопљу смо купили један изванредно леп дрвени тањир, а у Призрену је моја жена купила врло добре ципеле **као** ове овде* (Бабић: 154). – *Чини ми се да је **лепша него** ова плава* (Бабић: 155). – *Да ли је плава **јевтинија од** беле* (Бабић: 155)? – *Моја ћерка је висока **као** ви* (Бабић: 155). – *Ова сукња је мало **краћа од** моје* (Бабић: 155).

Јављају се примери с везничким спојем *као и* (о овом споју говорићемо у наставку излагања, сада наводимо само примере заступљене у уџбенику Славне Бабић):

*У њој има високих планина, равница, великих шума и крша, пловних река **као и** планинских река које праве дивне водопаде и слапове, а имају лепе кањоне и пећине* (Бабић: 184). – *У свим местима на обали **као и** на острвима има много дивних старих културних споменика – тврђава, зграда, црква* (Бабић: 186).

3.1.1.5. Закључне напомене

Уџбеници Славне Бабић и Божа Ћорића, који су овде назначени као додатак рецептивном корпусу (почетни ниво), имају примере поредбених и начинских конструкција. У уџбенику Славне Бабић ова синтаксичко-семантичка категорија изузетно се ретко јавља у односу на остале уџбенике почетног нивоа. Остали типови зависнослужених реченица присутни су у мањој или већој мери, те нас је недостатак поредбених, а пре свега начинских конструкција, изненадио.

Структура анализираних уџбеника Славне Бабић и Божа Ћорића разликује се од структуре већине анализираних уџбеника у претходним потпоглављима. Разлика се огледа у техничкој опремљености и дидактичком концепту. Некад није могуће да студенти почетног нивоа одговоре захтевима који се стављају пред њих, пре свега у уџбенику *Српскохрватски за странце* Божа Ћорића. Ако имамо у виду годину издања и развој глотодидактике који је уследио након тога, очекиване су поменуте карактеристике. Са друге стране, уџбеници новијег датума структурно и садржински су богатији, одговарају визуелним критеријумима савремених дидактичких средстава, усклађени су са препорукама *Заједничког европског оквира за живе језике*, затим, последније су усмерени према стицању комуникативне компетенције и прилагођенији су нивоу учења за који су намењени.

На основу искустава која произлазе из свих пет разматраних уџбеника почетног нивоа, изабрали смо примере и осмислили методички концепт наставне обраде

поредбених и/или начинских конструкција у српском као страном језику, што смо применили у емпиријском истраживању споведеном међу студентима. Резултате поменутог истраживања приказали смо у четвртом поглављу дисертације.

3.1.2. УЦБЕНИЦИ ЗА СРЕДЊИ НИВО

Весна Крајишник је указала да су предлози најдисперзивније и најфреквентније речи забележене у корпусима – није велики број појединачних предлога, али се често појављују (Крајишник 2016: 149). Семантичка поливалентност предлога од великог је значаја приликом изучавања српског као страног језика. Због могућности предлога да се слажу са два падежна облика именице, код полазника приликом употребе настају бројне дилеме и потешкоће. Иако су семантички непунозначни, може се говорити о функционално-семантичкој вредности предлога. Они учествују у грађењу предлошко-падежних конструкција, које ће бити предмет овог поглавља. За нас су посебно значајни предлози *од* (због употребе у грађењу компаратива), *за*, *са* и *кроз* (због њиховог учешћа у конструкцијама којима се одређује начин вршења глаголске радње) и др.

Осим предлога и предлошко-падежних конструкција, бавићемо се и прилозима, и везницима као индикаторима поредбених и/или начинских зависнослужених реченица. Прилози су предмет нашег интересовања јер су од свих непроменљивих врста речи најсемантичнији, а по значењским типовима најразуђенији. „Њима се именују и означавају и унутрашње особине глаголских процеса, као начин и интензитет [...] и спољашње околности под којима се одвија процес, као место и време [...]“ (Гортан Премк 1997: 25), при чему ће у нашем случају фокус бити на прилозима за начин.

Пажњу смо усмерили и на везнике, несемантизоване речи које „именују и означавају релацију између појединих речи и синтагми, [...] речи и синтагме исте функције у реченици [...] или између реченица истих или различитих семантичких и синтаксичких категорија“ (Гортан Премк 1997: 29). Опет, у нашем случају, фокус је на везницима и везничким спојевима начинских реченица (*како*, *тако да*, *тако што*) и поредбених реченица (*као*, *као да*, *као што*, *како–тако*, *колико–толико* и др.).

Поредбене и/или начинске јединице разматрали смо у пет уџбеника српског као страног језика (испред назива уџбеника наводимо скраћенице):

(1) **У1Б:** Гордана Вићентијевић, Љубица Живанић, *Српски језик за странце 2*, Београд: Институт за стране језике, 2007;

(2) **У2Б:** Смиља Здравковић, Љубица Живанић, Бранимир Путник, *Српски за странце – више од речи. [Средњи течај за странце]*, Београд: Институт за стране језике, 2012;

(3) **У3Б:** Миливој Алановић, Исидора Бјелаковић, Наташа Бугарски, Јасмина Дражић, Марина Курешевић, Јелена Војновић, *Научимо српски 2*, Нови Сад: Филозофски факултет, 2007;

(4) **У4Б:** Наташа Милићевић-Добромиров, Љиљана Ђук, Наташа Радуловић, *Учимо српски 2: средњи ниво*, Нови Сад: Азбукум, 2011;

(5) **У5Б:** Наташа Милићевић Добромиров, Биљана Новковић Ацаип, Милица Кричковић, Сања Секач, *Аз буки српски 3: српски језик за више нивое (Б1+Б2)*, Нови Сад: Азбукум, 2020.

3.1.2.1. Чисто поредбене и поредбено-начинске јединице

Како показује анализа уџбеника намењених полазницима средњег нивоа знања, непоредбене *као*-конструкције у функцији актуелног квалитатива присутне су у готово свим уџбеницима, изузев уџбеника *Учимо српски 2* (УБ4):

Сада радим као консултант у банци и морам да говорим српски (У2Б: 8). – *Радио је много година као фотограф у листу Политика* (У2Б: 15). – *Она иначе ради у банци као економиста, а господин Блејк, њен супруг, ради као професор на универзитету* (У3Б: 26). – *Треба да позовете представништво ЈАТ-а у Паризу где бисте желели да се запослите као преводилац* (У3Б: 45). – *Радила сам на радију као водитељ и сви су рекли да сам веома талентована* (У3Б: 56). – *Викендом се не одмара, већ волонтира као ветеринарка у селу где живе њени баба и деда* (У5Б: 20).

Већ у првим лекцијама уџбеника примећујемо компаратив (и то компаратив придева и компаратив прилога), различите типове независних и зависносложених реченица (примери узрочних, намерних, временских реченица). Упоредо са њима јављају се и поредбене конструкције са поредбеном речју *као* и везницима *као да* и *као што*:

Многи Београђани који радије летују на реци него на мору, направили су кућице на сплаву (У1Б: 9). – *Ја сам јединац, али моја два брата од стрица су ми као рођена браћа* (У2Б: 12). – *Осећала се као да је сама на свету* (У2Б: 15). – *Моји родитељи, Петар и Мирјана, желели су да и ја, као и мој отац, студирам медицину, али мени се више свиђа да путујем, упознајем нова места и људе* (У3Б: 7). – *Жута лопта је мања од црвене*. – *Жене су причљивије него мушкарци*. – *Мушкарци су јачи од жена* (У4Б: 11). – *Очекивао сам да ће она да се понаша као звезда* (У4Б: 21). – *Па, ти си онда чврста као стена* (У5Б: 12)! – *Јесам. Веома сам јака. Као што су и многи светски краљеви, па и српски, били јаки* (У5Б: 12).

У уџбенику *Српски језик за странце 2* (У1Б) налазимо задатак којим се подстиче разговор и којим се од студената тражи да упореде Аду Циганлију са прометним улицама у центру града, при чему се у фусноти даје превод упоредити – *to compare* (У1Б: 17). На крају прве лекције у овом уџбенику даје се објашњење како и када се користи везник *него* у компаративу, а када предлог *од*.

Уџбеник *Српски језик за странце* (У2Б) доноси примере који се одликују експресивношћу и донекле одступају од уобичајеног начина изражавања:

Чувајте, чедо моје мило, језик као земљу (У2Б: 52). – *Реч се може изгубити као град, као земља, као душа* (У2Б: 52). – *Боље је изгубити највећи град своје земље, него најмању реч свога језика* (У2Б: 52). – *Зато је боље изгубити све битке и ратове него изгубити језик* (У2Б: 52).

Тако, у првом од горенаведених исказа јачина поруке додатно је постигнута елипсом па уместо: *Чувајте, чедо моје мило, језик као што чувате земљу* – речено је: *Чувајте, чедо моје мило, језик као земљу*. Осим тога у следећој реченици имамо градицију те је земља важнија од града, а душа је нешто највредније што поседујемо. Израз се још

појачава у наставку где се осим компарације појављују и антоними *највећи:најмањи* па реч као део језика достиже вредност немерљивих размера. Блискост и логичка повезаност ових елемената жели се исказати посредством поређења.

У уџбенику *Научимо српки 2* (УЗБ) у посебној лекцији обнавља се компарација придева и прилога, при чему се, између осталог, од студената тражи да одреде значење следећих реченица:

Он није (ни близу) тако вредан као она (УЗБ: 63). – *Он је попут мене – висок, црн, паметан* (УЗБ: 63). – *Он је мало / нешто вреднији од ње* (УЗБ: 63). – *Он је много / далеко вреднији од ње* (УЗБ: 63).

Разумевање оваквог типа реченица, које поред компаратива садрже и квантификаторе, проверава се одабиром тачних одговора (који би били у складу са сликама приказаним у уџбенику):

Андреја није ни близу тако стар као Стеван. – Марко је много млађи од Милана (УЗБ: 64). – *На већем тањиру има много мање јабука него на мањем* (УЗБ: 65)

Такође, разумевање реченица које поред компаратива садрже и квантификаторе, проверава се кориговањем грешака у примерима:

Она је врло безобразнија од њега (УЗБ: 65). – *Ја сам ни близу тако висок као Марко* (УЗБ: 65).

Дакле, задаци овог типа, у којима се изражава степен исте особине код различитих појмова, на нивоу су разумевања, односно рецептивног су карактера.

Поредбена компонента може бити и уметнута, а у том случају се одваја запетама, што је значајно за стицање ортографске компетенције:

Обожава цвеће и, као и ја, воли да путује (УЗБ: 7). – *На мору волите да, као гуштер, сатима лежите на сунцу* (УЗБ: 57). – *Неповољни услови живота и рада, као што су журба, гужва и бука, затим загађење животне средине и неправилна исхрана, угрожавају здравље и радну способност човека* (УЗБ: 99). – *Верујем да ћете, као прави професионалац, ускоро решити овај проблем (вратити ми новац или заменити робу)* (УЗБ: 101).

О истозначности, односно блискозначности конструкција са *као* и конструкција са *као и*, постоје различита мишљења у литератури. У неким случајевима елеменат *и* не може се произвољно употребљавати. Поједини аутори инсистирају да склоп *као и* треба посматрати као „копулативно-компаративни везник“ насупрот „компаративном везнику“ *као* (Николић 2017 према Илић 1981: 355–359). Да у неким случајевима конструкција *као и* упуђује на поређење, али и напоредни однос сведоче и наши примери:⁴³

⁴³ У последња два примера *и* се јавља у конструкцији *као и*, а након тога као интензификатор.

Провести цео дан на улицама Мексико-Ситија исто је као и попушити четрдесет цигарета (У1Б: 152). – Изненађени, разговарате са својим колегама и схватате да сте урадили исто као и они који су добили веома високе оцене (У3Б: 101). – Као и људи, и градови се рађају, живе и нестају (У4Б: 47). – Као и већина народа, и Словени су имали своју религију или митологију у коју су веровали пре него што су постали хришћани (У5Б: 79).

Међутим, у појединим примерима уочава се дистинктивна вредност елемента *и*, те се конструкције са *као* и *као и* не могу сматрати потпуно синонимним:

Ја, као и многе жене, чекам свог човека (У4Б: 21). – Прича о овом професору екранизована је у два наврата, прво као ТВ драма из 1972, а други пут 2012. године као филм. Обе екранизације, као и сам роман, доживеле су огроман успех (У5Б: 50).

На дубинском плану, реченице са спојем *као и* садрже две информације, на пример, у последњој реченици међу горе наведеним примерима: *роман је доживео велики успех + екранизације су доживеле велики успех.*

Копулативни део овог копулативно-компаративног везника може бити негиран, тј. уместо елемента *и*, може се јавити елемент *ни* уз компаративни део *као*:

Једнолична исхрана није здрава, као ни врло слатка, слана, масна и сувише зачињена јела (У1Б: 53).

Када је реч о поређењу, доминирају конструкције с поредбеном речју *као*, али има и оних које се одликују сложеним везничким спојевима *као да* и *као што* (односно, имплицирају дистинкцију *хипотетичност : реалност*):

Зелена, бистра али веома брза и хладна вода носила је сплав као да је од сламе (У2Б: 150). – Све проспекте стављамо на задње седиште аутомобила и возимо их кући као да су златне полуке (У4Б: 73). – Као да су се опраштали од њих, каже она (У4Б: 80). – Дворац Дунђерских у Војводини нуди могућност смештаја у дворцу и бављења спортовима као што су јахање, пливање, шетање (У4Б: 87). – Људи троше много новца, као да праве свадбу (У5Б: 40). – Традиционална енглеска баишта позната је по томе што изгледа као да биљке у њој расту саме од себе (У5Б: 68). – Неспорно ће остати запамћен по својим уметничким делима као што су чувена слика „Мона Лиза” и фреска „Тајна вечера” или по цртежима машина и справа које су створене неколико векова после његове смрти (У5Б: 93). – Не избегавај поглед и не пружај руку млако, као да је туђи део тела (У5Б: 102). – У слику коју градимо о другоме уносимо и сензације као што су мирис тела, глас и гестови те особе (У5Б: 114). – Већ сад научници прогнозирају да ће многи светски градови смештени на обалама мора, као што су Венеција или Амстердам, бити потопљени (У5Б: 130).

Мали је број примера с везницима *како* и *колико*, при чему у управној клаузи зависноложене реченицаме јавља корелатив *онако*, односно *онолико* испред везника којим се уводи зависна поредбено-начинска, односно чисто поредбена клауза:

*Сликари приказује човека који се огледа и види себе **онако како** замишља да изгледа отпозади (У1Б: 176). – Ова просторија је изгледала баш **онако како** сам и очекивала (У5Б: 64). – Промениће се **онолико колико** се и ти промениш (У5Б: 120).*

Посебно издвајамо примере у којима се однос корелације успоставља између везника *као што* са једне стране и начинског прилога *тако*, односно *исто*, с друге. У питању је корелативни дистактни везник, којим се изражава квалитативна еквивалентност:⁴⁴

***Као што** се разликују народи, њихове културе и језици, **тако** се и говор тела разликује у зависности од дела света и културе у којој се користи (У5Б: 97). – **И као што** нам је важно како ми доживљавамо нову особу, **тако** нам је битно и како ми изгледамо неком новом (У5Б: 114). – **Као што** линије с наших јагодица остављају трагове на свему што дотакнемо, **исто** је и са нашим дигиталним отиском у виртуелном свету (У5Б: 119).*

У уџбеницима намењеним средњем нивоу знања бележимо у мањем броју и примере са корелативним везницима *како–тако*. У наредном примеру зависносложеном реченицом исказује се значење *еквивалентности* (не остварује се граматикализована *пропорционаност* јер нема компаративног облика придева/прилога у обема клаузама):

***Како** расте број становника, **тако** расту и градови (У4Б: 47).*

Важно је да се истакне да уџбеници за средњи ниво уводе поредбене конструкције с предлогом *попут*. Већина примера стилски је неутрална, а поједини су експресивни (последњи пример међу доле наведеним – *попут чаробне лампе*):

*Од биљака у њој можемо наћи разне украсне траве, као и дрвеће **попут** јапанске трешње и бонсаија (У5Б: 68). – Распуст између средње школе и прве године факултета Анђела је провела на мору, али не излежавајући се на плажи **попут** својих другара, већ радећи (У5Б: 126). – Успешни спортисти су данас праве звезде – **попут** оних филмских (У5Б: 139). – Деловало је као да је неко протрљао Салатару **попут** чаробне лампе, те је из ње изашао дух, али не онај Аладинов, већ снажан тимски дух (У5Б: 142). – Тако се у њој могу пронаћи и занимљивије чињенице **попут** оних, рецимо, ко је највиши човек на свету или ко је рекордер у броју пирсинга на телу (У5Б: 146).*

Већином су у питању чисто поредбене конструкције, с тим што би се други међу горе наведеним примерима могао схватити у поредбено-начинском значењу (*излежавајући се на плажи **попут** својих другара = излежавајући се на плажи на начин на који то чине њени другари*). Међутим, ни ова конструкција не мора се нужно односити на начин вршења радње, већ се њоме може исказати једноставно поређење одређених појмова или ентитета (у овом случају Анђела и њени другари) по присутној/одсутној сличности.

⁴⁴ О сличним примерима са формалним обележјем *онако – као што*, в. Спасић 2019б: 94.

Поредбена конструкција се може јавити у виду додатног коментара у финалном делу исказа (у наредном примеру јавља се и чисто начинска зависна клауза са везником *тако што*, о чему ћемо говорити у наставку овог потпоглавља):

Сачуваћемо је тако што ћемо је више користити у медијима и књигама, као што је некада било (У2Б: 189).

Поредбене везнике срећемо и у функцији текстуалног конектора у примерима:

Као што видите, ми нисмо богати – одговорио је Миливој (У1Б: 41). – *Здраво! Ја сам, као што знате, Марко* (У3Б: 41). – *Као што сам рекла, ја још увек студирам и бојим се да не могу у потпуности да се посветим овом послу* (У3Б: 56). – *Као што видиш, [...]* (У5Б: 123).

Најчешће су у питању екстраконтекстуални конектори којима се текст повезује са ширим контекстом, а ређе се јављају конектори за аутотекстуализацију.

У уџбеницима намењеним учењу српског језика као страног на средњем нивоу бележимо пословице и идиоме као примере поређења по једнакости:

Он је пијан као мајка (У3Б: 8). – *Био је као од мајке рођен* (У3Б: 8). – *Какав отац, такав син* (У3Б: 8). – *Пазити неког као очи у глави* (У3Б: 35). – *Он је добар као хлеб* (У3Б: 62). – *Она је лепа као лутка* (У3Б: 62). – *Ћутати као зид* (У3Б: 72). – *Стоји ми „као саливен“* (У3Б: 88). – *Ма, здрави сте Ви, госпођо Болесников, к’о дрен* (У4Б: 59). – *Љут као рис* (У5Б: 31). – *Вредан као мрав* (У5Б: 31). – *Лењ као трут* (У5Б: 31). – *Добар као хлеб* (У5Б: 31). – *Луд као струја* (У5Б: 31). – *Паметан као пчелица* (У5Б: 31). – *Чувати као очи у глави* (У5Б: 86). – *Ићи као мува без главе* (У5Б: 102). – *Кошта као Светог Петра кајгана* (У5Б: 127). – *Плаче као киша* (У5Б: 137). – *Чекати неког као озебао сунце* (У5Б: 137). – *Окретати се како ветар дува* (У5Б: 137).

Наведени се изрази одликују експресивношћу,⁴⁵ а посебно је потребно указати на њихову вредност која лежи у културолошком аспекту. О експресивности оваквих израза више ћемо говорити у потпоглављу посвећеном уџбеницима за напредни ниво.

Поредбене конструкције јављају се често у инструкцијама за задатке (конструкција *као* и конструкција *као и*):

Направите реченице од следећих речи, као у примеру (У2Б: 101). – *Гледајте претходни текст и допуните реченице као у примеру* (У3Б: 10). – *Одговорите на питања из текста и сазнајте која је Ваша боја, као и то каква треба да буде Ваша исхрана* (У3Б: 30). – *У својим изјавама користите пасивне конструкције (рефлексивне и партиципске), као и одговарајуће структуре за исказивање слагања/неслагања са мишљењем других* (У3Б: 95).

Изузмемо ли стално присутне инструкције за задатке, поредбене конструкције нису често заступљене у уџбеницима У1Б, У2Б, У3Б и У4Б у поређењу са поткорпусом У5Б.

⁴⁵ Уп. Пејовић 2015.

Зависносложене реченице са поредбеним (чисто поредбеним и поредбено-начинским) зависним клаузама мање су заступљене у уџбеницима средњег нивоа знања у односу на остале типове зависносложених реченица. То посебно долази до изражаја ако се у обзир узме обим корпуса уџбеника средњег нивоа знања.

3.1.2.2. Чисто начинске јединице

У корпусу уџбеника намењених средњем нивоу бележимо прилошке одредбе за начин исказане: (а) једном речју, при чему се јавља прилог (нпр. *спорије, строго*) или се јављају два прилога у саставној напоредној конструкцији (нпр. *брзо и гласно*); (б) или скупом речи, а то може да буде прилошка синтагма (*врло успорено*), именичка синтагма, која се јавља без предлога (имамо две синтагме у саставној напоредној конструкцији – *мирним тоном и тихим гласом*), као и с предлогом, тј. у облику предлошко-падежне конструкције (*на разне начине*). Наводимо примере:

Молим вас, говорите спорије. Возачи возе врло брзо на отвореном путу (У2Б: 9). – Путовање је почело узбудљиво. Сутрадан смо наставили пут пешике. – Људи на разне начине угрожавају природу, биљке, животиње и себе. – Свако угрожавање околине треба строго казнити (У2Б: 150). – Одувек је чврсто стајала на земљи и била самоуверена. – Возила се крећу врло успорено аутопутем ка Новом Саду (У2Б: 208). – Некима дајем лично, а некима остављам у сандучету (У3Б: 20). – И ти мислиш тако да идеш на факултет (У3Б: 36)? – Сада је у једној рок-групи у Нишу и тако смо се и упознали (У3Б: 40). – Живео је скромно и усамљено (У4Б: 45). Говорим: а) брзо и гласно [...]; б) мирним тоном и тихим гласом (У5Б: 35).

Међу примерима падежних и предлошко-падежних израза са начинским значењем јављају се и устаљени (идиоматизовани) изрази, карактеристични за свакодневну неформалну комуникацију, тј. за разговорни функционални стил:

Гутати неког очима (У4Б: 59). – Разговарати у четири ока (У4Б: 59). – Попити/појести с ногу (У4Б: 59). – Попити наште срца (У4Б: 59). – Радити пуном паром (У4Б: 59).

Лексема **како** јавља се најчешће у питањима, што је са дидактичког аспекта погодно за учење начинских јединица јер питања која почињу упитном речју **како** усмеравају полазнике да у одговорима користе јединице с начинским значењем:

***Како** се људи друже у кафанама (У1Б: 28)? – **Како** треба организовати исхрану, спавање, одмор, рад (У1Б: 83)? – **Како** бисте ви честитали некоме венчање (У2Б: 20)? – **Како** бисте проводили слободно време кад не бисте морали да радите (У2Б: 148)? – **Како** су то прославили? – Да ли сте јој, када и **како** помогли (У2Б: 207)? – **Како** волите да се облачите (У3Б: 37)? – **Како** да телефонирамо (У3Б: 44)? – **Како** се хранити после новогодишње ноћи? – **Како** спречити грип (У3Б: 86)? – **Како** бисте реаговали да сте Ви уредник часописа који је објавио ману са грешком (У4Б: 79)? – **Како** можемо остварити своје снове (У5Б: 20)? – **Како** су некад људи*

путовали (У5Б: 52)? – **Како** млади прате моду (У5Б: 70)? – **Како** ћеш обогатити свој речник (У5Б: 91)? – **Како** можеш да зарадиш додатни новац (У5Б: 123)?

Исто тако, питања која почињу изразом *на који начин* имају дидактички значај за учење начинских јединица јер усмеравају студенте да користе синтаксичке јединице с начинским значењем, поготово начинску клаузу с везником *тако што* (нпр. *На који начин је учитељ описао слово Ж?* – *Учитељ је написао слово Ж тако што је ...*):

На који начин је учитељ описао слово Ж (У2Б: 40)? – **На који начин** бисте сачували своје културно наслеђе (У2Б: 192)?

Лексема *како* се може јавити као везник у различитим типовима зависних реченица, па је потребно да наставник српског као страног језика буде обазрив при њиховој употреби у настави. Наводимо карактеристичне примере:

– изрична реченица у објекатској функцији:

Бранислав Нушић, српски писац, записао је како је настало ово име (У1Б: 16). – Питамо се како бисмо могли лепо и функционално да уредимо стан (У1Б: 30). – За опис идеалног одмора потребно је истаћи где и како људи проводе одмор; како бирају место за одмор; како се то место зове, како се тамо може стићи и сл. (У2Б: 154). – Не знам шта да радим и како да смањим исхрану (У3Б: 86). – С друге стране, смирене особе знају како да се носе с негативним осећањима, стабилне су и оптимистичне (У5Б: 29).

– намерна реченица у функцији финалне одредбе:

Обраћам Вам се како бисмо пронашли решење за проблем који је настао након куповине телевизора у Вашој продавници [...] (У3Б: 101).

Осим тога, лексема *како* се јавља у изразима који функционишу као текстуални конектори, што показују примери:

Ускришњи или васкришњи ручак, како се још каже, награда је за оне који посте (У3Б: 124). – Како кажу песме, имао је врло широка рамена, грубо лице, крупне очи и дугачке бркове, а одећа му је била од вучје коже (У5Б: 85).

На крају, лексема *како* се јавља у експресивно обојеним изразима:

Како бих волела да знам да свирам оргуље (У4Б: 82). – Како да не, идите само право. – Како то да те не знам из школе (У5Б: 37)?

Везник *тако да* који је карактеристичан за начинске клаузе, може се јавити и у последичним реченицама:

Мама ми је талентована за музику и свира флауту, тако да је добро разумела моју жељу (У5Б: 21).

У уџбеницима се јављају падежни и предлошко-падежни изрази с начинским значењем, при чему начинско значење није увек доминантно, него представља једну од додатних семантичких компоненти уз неко друго значење (најчешће социјативно, инструментално или пропратнооколносно значење).⁴⁶

Најзаступљенији су примери употребе именичких јединица (именице, именичке синтагме) у облику инструментала, и то без предлога (већи број примера) и са предлогом *с(а)* (мањи број примера):

Правилном исхраном можемо спречити многе болести (У1Б: 54). – Дивим се космонаутима који су ракетама стигли на Месећ (У1Б: 105). – Тек у 18. веку почели су да лете – али у балонима напуњеним топлим ваздухом (У1Б: 105)! – Платићу картицом (У2Б: 74). – На посао увек идем аутобусом, само понекад таксијем (У2Б: 132). – Пишем оловком (У2Б: 132). – Говорила је тихим гласом (У2Б: 132). – Погледао ју је строгим погледом (У2Б: 132). – У оно време није било телефона него је стражар јављао трубом о пожару (У2Б: 171). – А то што можемо да пишемо и латиницом, то је наша предност (У2Б: 189). – Он о књижевности говори са страшћу (У2Б: 196). – Ваше писмо треба да садржи од 100 до 150 речи и треба да буде написано одговарајућим стилем (У3Б: 56). – С нестрпљењем чекам ваш одговор (У3Б: 86). – Код куће их класификујемо и са пуно задовољства и радости одлучујемо куда ћемо путовати [...] (У4Б: 73). – Сада се брзином муње размењују писане поруке (У5Б: 89). – Називи језика се, са друге стране, пишу малим словом (У5Б: 92). – Свакодневним вежбањем одржавамо кондицију и поправљамо расположење (У5Б: 141). Спортску каријеру завршила је победом за своју репрезентацију (У5Б: 144). – Победу над Партизаном прославили су песмом с навијачима. – Млади репрезентативци су изједначили тројком Николе Јокића (У5Б: 147). – Славиша Пајкић, из Пожаревца, познатији као Биба Струја, голим рукама може да држи жице под електричним напоном (У5Б: 147).

Заступљене су и именичке јединице са доминантном или пратећом начинском семантиком у облику акузатива са различитим предлозима. Акузатив је најчешће ишао уз предлог *на*. Упркос очекивањима, заснованим на налазима изнетим у литератури, предлог *кроз* више пута се јавља у нашем корпусу. За њим следи предлог *уз*:

Потиче из музичке породице и са три године је почео да свира виолину уз оца, професора виолине и мајке, пијанисткиње (У1Б: 182). – Свако слово је описивао на духовит начин (У2Б: 40). – Понекад на брзину спреми неко јело кад се врати с посла (У2Б: 117). – Многе генерације су научиле прва слова уз Забавник (У2Б: 184). – Идеја да се живот гледа кроз ружичасте наочаре није популарна у источној Азији (У4Б: 63). – Мила Старчевић путнике дели на три категорије: туристе који воле комфор, туристе снобове и туристе авантуристе (У4Б: 73). – Више волим да учим [...] кроз разговор (У5Б: 35). Уз помоћ породице, пријатеља, а понекад и

⁴⁶ Падежи, тј. предлошко-падежне конструкције распоређене су према фреквенцији, од најучесталијих до ређе заступљених.

психолога или педагога, тинејџери лакше улазе у свет одраслих (У5Б: 36). – Улазе у кућу кроз димњак и дуго се расправљају о томе како ће и колико дуго дете живети (У5Б: 80) – Кроз игру, ментално и физички јачамо (У5Б: 105). – Кроз игрице учимо да се до успеха стиже вежбама (У5Б: 107).

Забележени су примери акузативних конструкција које уз предлог *на* садрже именицу *начин* уз квалификаторе *другачији*, *следећи*, *тај*, *различит* и др.:

Неке старе грађевине могу се адаптирати и користити на другачији начин (У2Б: 189). – *На тај начин је ухватио двојицу таксиста који су покушали да га преваре* (У3Б: 18). – *Ви имате рачун, али она покушава на различите начине да Вас убеди да робу не можете ни вратити ни заменити* (У3Б: 90). – *Правилно је да формално писмо почињемо и завршавамо на следећи начин [...]* (У3Б: 110).

Генитив се јавља са највише различитих предлога у нашем корпусу. Најзаступљенији је предлог *преко*, потом *без*, затим, предлошко-падежне конструкције са предлозима *из* и *од*. Најређе се јавља генитив са предлогом *попут*:

[...] кренте на годишњи одмор без плана – и живот ће вам бити занимљивији (У1Б: 77). – *Упознала се са Франком преко брата који живи у Италији* (У2Б: 17). – *Плаћање преко кредита* (У2Б: 74). – *Све што може купује преко интернета* (У2Б: 74). – *Шта треба знати кад путујете преко агенције* (У3Б: 115)? – *Писао је једноставно, топло и без напора* (У4Б: 67). – *О човеку можеш сазнати много преко његовог презимена* (У5Б: 13). – *Сами зидови куће направљени су од прућа и земље [...]* (У5Б: 67). – *По предању, виле се рађају из росе, на црвеном цвећу, када се на небу појављује дуга* (У5Б: 80). – *Реч вампир је пореклом из српског језика, а преко осталих словенских језика ушла је и у све остале језике света* (У5Б: 80). – *Распуст између средње школе и прве године факултета Анђела је провела на мору, али не излежавајући се на плажи попут својих другара, већ радећи* (У5Б: 126).

У уџбеницима су бројне и локативне конструкције које имају начинску семантичку компоненту у свом семантичком садржају. Јављају се предлози *у*, *по* и *на* (најређе):

Неки се облаче у традиционалном стилу, а други су присталице лаке и удобне спортске одеће (У1Б: 65). – *Креатор се, међутим, појавио у цинсу и патикама* (У1Б: 69)! – *Стално разговарамо на енглеском и мислим да ћу га добро научити* (У3Б: 26). – *План можете организовати по узору на овај започети* (У3Б: 100). – *Да ли ти се више допада филм који је снимљен по књизи или сама књига* (У5Б: 44)? – *На првој слици кућа је уређена у модерном стилу* (У5Б: 63). – *Свако бира по свом укусу* (У5Б: 72). – *Женски лик је био обучен у стилу шездесетих* (У5Б: 73). – *Ове игрице су настале по узору на телевизијску серију* (У5Б: 109).

Најређе се јављају именичке јединице у дативу (с предлогом *према*) које садрже начинску значењску компоненту:

У овом клубу можете бирати игре према својим жељама или тренутном расположењу (У5Б: 109).

За нашу анализу интересантни су следећи примери:

Кумство се преноси с колена на колено (У2Б: 22). – *Преводи свих докумената са француског на српски (са српског на француски; са овером или без овере)* (У2Б: 45). – *Оне се читају из генерације у генерацију* (У2Б: 178). – *У највећем броју језика пише се слева надесно, али у неким и здесна налево, као у арапском и хебрејском језику, или одозго надоле, као у јапанском или кинеском* (У5Б: 89).

Примери као што су *с колена на колено / из генерације у генерацију, слева надесно / здесна налево / одозго надоле, са српског на француски* – подразумевају промену крајње тачке, тј. протосцену чини кретање од извора до циља и усмереност објекта. Сличне примере наводи Редли приликом промене положаја (*с ноге на ногу*), говорећи о еквивалентима у енглеском језику (Редли 2016: 353).

У уџбенику *Српски језик за странце 2* (У2Б), у оквру лекције „Како до посла?“ (У2Б: 66) можемо пронаћи примере који за исказивање начина користе предлошко-падежну конструкцију с предлогом *преко* (*тражи посао преко огласа/пријатеља, купујем преко интернета, или преко другова*). Пример *Кад сам чуо да је на Газели гужва, решио сам да идем преко другог моста* (У2Б: 129) много се разликује од претходно наведених, као и од следећих примера:

Купам се, сунчам, шетам, идем на кратке излете по околини и све то преко неке туристичке агенције (У2Б: 150). – *С породицом смо тек увече, а с пријатељима се дружимо преко интернета* (У2Б: 189). – *Реч вампир је пореклом из српског језика, а преко осталих словенских језика ушла је и у све остале језике света* (У5Б: 80).

Долазимо до следећих запажања:

(а) Разлика између поменутих типова примера огледа се у томе што израз *преко другог моста* примарно означава место, тачније путању кретања, а секундарно значење је начинско, док у осталим случајевима предлог *преко* директно упућује на медијум комуникације, односно посредника приликом налажења посла, одмора, преношења језика и др., а индиректно значење је, такође, начинско.

(б) Упоредимо ли пример [...] *преко другог моста* са примером из истог уџбеника: *Преко београдског моста Газела саобраћај је успорен јер се возила крећу једном траком. Колона путничких возила, камиона и цистерни креће се према Нишу веома споро* (У2Б: 216) – приметимо да чак и иста конструкција *преко моста* у зависности од контекста може имати различиту семантику. Конструкцијом *преко моста (Газела)* не можемо исказати начин вршења радње, већ само усмереност кретања.

(в) Наведене тврдње поткрепићемо још једним примером из корпуса: *У том тренутку почео је да дува ветар тако јако да је подигао платно заједно са мајстором, носио га преко Калемегдана а затим на другу обалу Саве* (У2Б: 185).

(г) Још једна, потпуно другачија употреба овог предлога присутна је у уџбенику *Аз буки српски 3* (У5Б): *Изгледало је као да преко ноћи од деце постају одрасли људи* (У5Б: 36). Овај конкретни пример, посебно странцима који уче српски језик, указивао би на временско значење. Међутим, предлошко-падежна конструкција *преко ноћи* не

подразумева тамни део дана од 12 сати, већ метафорички илуструје начин вршења радње, тј. описује нешто што се одвија брзо, неприметно.

Чисто начинске конструкције најчешће су у уџбенику *Аз буки српски* (У5Б), у коме запажамо зависне клаузе с везницима *тако што* и *тако да*:

Српска презимена су углавном настала тако што се имену оца, мајке или деде додавао неки од наставака -ић, -ев, или -ов (У5Б: 12). – *Често помажу људима тако што их лече, а могу им и предвиђати судбину* (У5Б: 80). – *Научићу ћирилицу тако што ћу вежбати и читати много* (У5Б: 91). – *Задатак је да објасниш појам свом тиму тако да не споменеш ту реч* (У5Б: 110).

У већини уџбеника намењених средњем нивоу знања нису експлицитно обрађене начинске конструкције. Значајно је то што се јављају конструкције с глаголским прилогом садашњим и прошлим које имају начинску семантику:

Причало се да би звезда могла уништити Земљу својим репом пролазећи сувише близу ње (У1Б: 134). – *Време су проводили шетајући се по планини. Поздравио их је одржавши говор* (У3Б: 142).

Уџбеник *Аз буки српски 3* (У5Б) у „Граматичком прегледу“ помиње различита значења и функције падежа (субјекат, објекат, партитивност, посесивност, место, време, квалификација, квантификација, средство, узрок, намера, допуштање, друштво, услов), а на последњем месту се наводи начин, за који се наводи да се може исказати само инструменталом без предлога:

Победили су бољим извођењем пенала (У5Б: 155).

И у попису зависних реченица у уџбенику *Аз буки српски 3* (У5Б) – начинске се налазе на последњем месту (после допусних, условних, односних, временских и намерних), па је питање да ли редослед одређује распоред којим се ти типови и обрађују. Ако погледамо сам уџбеник, одговор је потврдан. На основу њега, а увидом и у граматичку ревизију закључујемо да се поредбене реченице не помињу уопште.

О начинским реченицама у уџбенику *Аз буки српски 3* (У5Б) даје се следеће објашњење, које садржи пример, као и коментаре о употреби глаголских времена и једном од начинских везника (запажамо да се наводи једино везник *тако што*):

Одговарају на питање **како** и уводе се сложеним везником ТАКО ШТО. Како си научила српски? Научила сам српски ТАКО ШТО сам вежбала сваки дан. У главној реченици може се наћи глагол у било ком времену, а глаголско време у зависној (начинској) прати главну реченицу. Презент: Зарађујем новац на интернету **тако што продајем** ручно прављен накит. Футур I: Обогатићу свој речник **тако што ћу** више читати (У5Б: 164).

Напомињемо да је у односу на остале типове реченица, начинским додељено несразмерно мало простора имамо ли у виду њихову фреквентност и заступљеност у

језику. Добра страна уџбеника *Аз буки српски 3* (У5Б) јесте део у коме се говори о глаголским прилозима (У5Б: 164–165). Примери са глаголским прилогом садашњим јесу:

Гледајући саговорника у очи, поручујемо му да имамо разумевања за њега и да га ценимо (У5Б: 99). – *Људи обично изражавају слагање тако што климају (климајући) главом.* – *Вежбајући сваки дан, брзо ћете савладати плесне кораке.* – *Путујући по свету, упознала је много различитих култура.* – *Слушајући музику, лако је научила нови језик и др.* (У5Б: 100–101).

Такође, у уџбенику *Аз буки српски 3* (У5Б) говори се о глаголском прилогу прошлом уз истицање начинских реченица међу временским и узрочним:

Оборио је светски рекорд тако што је претрчао 100 метара за само 9,45 секунди.
// Оборио је светски рекорд претрчавши 100 метара за само 9,45 секунди. – *Ушао је у „Гинисову књигу рекорда” тако што је остварио најбољи резултат у тој категорији.* *// Ушао је у “Гинисову књигу рекорда” остваривши најбољи резултат у тој категорији.* – *Постао је играч године тако што је постигао највише голова у првој лиги.* *// Постао је играч године постигавши највише голова у првој лиги.* – *Наиме, он је ушао у „Гинисову књигу рекорда” 2003. године одгојивши најтежег бика на свету – званог Фердинанд* (У5Б: 147).

У сегменту намењеном правопису (У5Б: 168) помиње се писање запете код инверзије главне и зависне реченице. Уметнута конструкција се не помиње. Интересантно је поменути „Списак израза по лекцијама“ (У5Б: 175–176) међу којима су се нашли идиоми и фразеолошки изрази врло често са поредбеном речју *као*.

3.1.2.3. Закључне напомене

Након спроведене анализе можемо дати препоруку да наставници и аутори уџбеника српског као страног језика укажу на разлику у употреби поредбене речи *као* и поредбених везника *као да* и *као што*. Тиме ће се предупредити грешка коју наводи Весна Крајишник (2016): *Бицикл није брз као сам желео*. Уз то, неопходно је на средњем нивоу нагласити и постојање двеју врста поредбених реченица и успоставити паралелу између њих: (а) поредбене реченице за једнакост са везницима *као да* и *као што*; (б) поредбене реченице за неједнакост са везницима *него да* и *него што*, које карактерише употреба компаратива. То у анализираним уџбеницима није учињено.

Навели смо да методолошки и педагошки није оправдано при првим сусретима са неким страним језиком студентима пружити цео систем могућности и односа унутар неке језичке категорије. Посебно је потребно имати у виду основно образовање полазника, које не мора бити, а углавном и није, лингвистичко. Ипак, уколико се ради о студентима који су се определили за филолошке студије, посебно студије српског језика, захтеви ће бити другачији, а градиво ће се усвајати већом динамиком. Главни принцип у настави јесте поступност у увођењу нових наставних јединица и њега се треба придржавати независно од студијског програма.

Када су у питању уџбеници намењени средњем нивоу учења језика у настави српског као страног језика, примећујемо да најобимнију грађу пружају *Српски за странце* (У2Б) и *Аз буки српски 3* (У5Б), те смо из тог разлога највише пажње усмерили на анализу тих примера. Приметили смо да је, када говоримо о чисто начинским конструкцијама, код инструментала, очекивано, најзаступљенији предлог *с(а)*, али су чести и примери без предлога. Предлошко-падежна конструкција са генитивом има доминантан предлог *преко*, а прате га предлози *без* и *од*. Код локатива се, помало неочекивано, издвојио предлог *по*, а у акузативу *на* (*тај начин*) и *уз*. Мимо очекивања, бележимо више примера у акузативу са предлогом *кроз* са начинском семантиком. Датив са начинским значењем није типичан те из неколико забележених примера издвајамо предлог *према*.

У овом поглављу није се јавило много нових конструкција у односу на уџбенике за почетни ниво. Примере о којима смо детаљније говорили у оквиру претходног поглавља, овде смо само набројали. По истом принципу представимо и примере из уџбеника за напредни ниво учења српског језика.

Искористићемо поједине примере из обимног корпуса и применити их у вежбањима по моделу „обрнуте учионице“ у петом поглављу дисертације.

3.1.3. УЏБЕНИЦИ ЗА НАПРЕДНИ НИВО

Неусаглашеност лингвистичког описа неке категорије није увек релевантна за њено усвајање на почетном и средњем нивоу учења језика. Међутим, када је полазник дошао до напредног нивоа на ком самостално и суверено влада језиком, и уз то је филолог, у настави је потребно посветити пажњу уочавању нијанси које постоје у значењу и омогућавају да се стилски диференцира израз.

Поредбене и/или начинске јединице у уџбеницима за напредни ниво делом ћемо посматрати са структурног и семантичког аспекта, а делом са прагматичког и стилистичког јер се на том нивоу од студената очекује самосталност и функционална оперативност. Проблем са којим смо се сусрели јесте сужен избор уџбеника за напредни ниво у односу на средњи и почетни ниво.

Наш корпус чине два уџбеника (испред назива уџбеника наводимо скраћенице):

(1) **У1Ц:** Јелица Јокановић Михајлов, Весна Ломпар, *Говоримо српски. Уџбеник српског језика за странце*, Београд: МСЦ, 2001;

(2) **У2Ц:** Наташа Милићевић Добромиров, Биљана Новковић Аџаип, *Супер српски: српски језик за странце, високи ниво*, Нови Сад: Азбукум, 2016.

3.1.3.1. Чисто поредбене и поредбено-начинске јединице

У уџбеницима намењеним напредном нивоу учења српског као страног језика већ у првим лекцијама сусрећемо се са циљним (и њима формално сличним) граматичким категоријама. Наслов друге лекције у уџбенику *Супер српски* (У2Ц) садржи поредбену као-конструкцију: *Као код куће* (У2Ц: 20). У уџбенику *Говоримо српски* (У1Ц) можемо видети пример у којем се јавља непоредбена као-конструкција (испред последње синтагме елидирана је последња реч *као*):

Јесте ли и сами некада учествовали као организатор или сте можда поздравили скуп као гост или представник учесника (У1Ц: 3)?

Граматицка објашњења често садрже поредбене конструкције (први од наредна два примера) и непоредбене конструкције:

А неке скраћенице имају распоред гласова као обичне речи, па се тако и изговарају (У1Ц: 4). – Конструкцију да + презент већ познајете као замену за инфинитив (У1Ц: 10).

Примери који следе и слични њима, посматрано са дидактичког аспекта, представљају одличан поступак за увежбавање непоредбених као-конструкција и падежа у исто време (увежбавају се две конструкције мене као + акузатив и мени као + датив):

Мене као филолога привлаче и језик и књижевност. – Тебе као његовог пријатеља то неће изненадити. односно Мени као инжењеру то не треба. – Њој као ментору могу се упутити само похвале (У1Ц: 22–23).

У одељку „Стилистика“, у оквиру уџбеника *Супер српски* (У2Ц), међу инструкцијама како треба написати формално писмо налазимо препоруку која садржи непоредбену као-конструкцију:

Обраћам(о) вам се као (+ наводимо своју позицију или звање које сматрамо важним за читаоца) (У2Ц: 113).

То је потврда да су непоредбене као-конструкције присутне у оквиру различитих делова анализираних уџбеника за напредни ниво, што студентима омогућава да поменуте синтаксичке јединице боље уоче, а затим и примене у свом говору/писању:

Радила је као лектор једне године код нас у Немачкој (У1Ц: 18). – [...] као професорка, као лекар (У1Ц: 18).

Како показује анализа, изузетно велики број примера поредбених јединица присутан је у уџбеницима напредног нивоа, посебно у уџбенику *Супер српски* (У2Ц). Долазимо до следећих запажања: (а) најфреквентније су конструкције с поредбеном речју као; (б) фреквентне су зависне клаузе с везником као да (за хипотетичку ситуацију); (в) јављају се и зависне клаузе с везником као што (за реалну). Наводимо карактеристичне примере:

(а) *Као по команди, половина групе окрену главу према ђаку који је већ подизао своје наочаре, спремајући се да да прави одговор (У1Ц: 25). – [...] када добију поклон често као деца скачу од среће (У2Ц: 33). – Ове особе имају живот који изгледа као роман у наставцима – једна прича са много епизода (У2Ц: 34). – [...] није потребна друга врста улазнице сем комадића цигле који се као жетон на коцкарском столу покреће скакањем на једној нози (У2Ц: 38). – Ни саобраћајне*

гужве, ни мобинг на послу уз сталне претње отказима, не дижу хормоне стреса као одгајање деце и обављање кућних послова (У2Ц: 63).

(б) Зашто све приче почињу од антике, чак и оне занимљиве, а за досадне као да је то обавезно (У1Ц: 24)? – Одједном су сви имали нешто да кажу, као да сваког дана иду на понеки концерт (У1Ц: 26). – Твој српски је к’о да си се овде родио (У1Ц: 63). – И у новим ситуацијама реагују спонтано и где год да су, понашају се као да су код своје куће (У2Ц: 34). – Пењали смо се на Авалу као да освајамо Монт Еверест, а онда смо трчали низбрдо све док се не бисмо уморили (У2Ц: 107). – Наиме, ако назив недеља потиче од речи „не делати“, а сви се тог дана понашају као да је у питању било који дан и не престају са својим делатностима, онда недеља није недеља и с правом је побегла (У2Ц: 107).

(в) Роде се гнезде у људским насељима, бирајући увек најистакнутија места, као што су димњаци и кровови (У1Ц: 76). – Чињеница је да већина људи и не одоли да открије свој „лични број“, као што открива свој хороскопски знак или планету која их чува (У2Ц: 32). – Не би ме зачудило да моје лице, које је неко пре много година на трен угледао у гужви, још увек живи у његовом сећању, као што лице неког незнајца живи у мом (У2Ц: 98).

У мањем броју јављају се конструкције са спојем *као и*. Међу њима поједине реализације имају доминантну координативну саставну компоненту у односу на поредбену (први пример у доле наведеној групи), а друге имају доминантну поредбену компоненту у односу на координативну саставну (други пример):

Најзначајнија су му дела из области Динарског крша, као и студије о рељефу Јадранског приморја, Шумадије и Панонског басена (У1Ц: 27). – Моја Инге уме да буде и џандрљива, као и све остале блесаве жене (У2Ц: 100).

Најређе се јављају примери поредбених конструкција са корелативним везничким спојем *како–тако, колико–толико* и сл.:

Знаш како је, колико ових, толико оних, зар не (У1Ц: 55).

Учење страног језика данас у великој мери подразумева и истовремено стицање широког знања о датој цивилизацији и култури. Тај материјал у анализираним уџбеницима веома је селективан, али омогућава студентима да постану свеснији и толерантнији на различите начине понашања, спречавају формирање стереотипа, смањују ризик од културног шока. Укратко ћемо размотрити такве садржаје, узимајући у обзир исказе у којима се налазе поредбене јединице. Лингвокултуролошки аспект наставних/уџбеничких садржаја представља посебну тему разматрања, међутим, на дидактичком плану, пожељно би било да се граматички садржаји повежу са културолошким. Такве могућности најшире су на напредном нивоу знања.

Уџбеник *Супер српски* (У2Ц) доноси бројне и разноврсне садржаје који се одликују високим културолошким потенцијалом. Говори се и о историји, религији, обичајима, значајним институцијама, знаменитим личностима. Наводе се одломци из дела познатих

писаца (нпр. Алекса Шантић, *Остајте овдје*; Милан Ракић, *Искрена песма*; Милош Црњански, *Ламент над Београдом*; Драгослав Михаиловић, *Кад су цветале тикве*); Давид Албахари, *Недеља*).⁴⁷ Наводимо карактеристичне примере поредбених конструкција (прва група примера), као и непоредбених (друга група примера) са истим формалним обележјима – јављају се лексема *као* и *везник као што*. Оба типа синтаксичких јединица имају дидактички значај јер студентима омогућавају да запазе различите реализације претходно поменутих формалних обележја (лексема *као* и *везник као што*):

(а) [...] са Авалом плавом, у даљини, **као** брег / и топиш, **к'о** Сунце, и лед суза, и лањски снег. // Ти сјајиш **као** ископан стари мач. // [...] и понавља, **као** дан и детињи плач (У1Ц: 78). – Сунце туђег неба / Неће вас гријат'ко **што** ово грије (У2Ц: 21). – Свети Сава, видећи да пустињак иде по води **као** по сувом, одговори му [...] (У2Ц: 90). – Стога се моли **као** и досад (У2Ц: 90). – А ти ћеш, бедна жено, **као** вазда, / И осећаји навале **к'о** плима (У2Ц: 97).

(б) У већини прича представљен је **као** просветитељ који је непрестано учио људе многим корисним стварима (У2Ц: 86). – Марко Краљевић је живео два века после светог Саве и историја га је запамтила **као** једног од последњих српских господара пре потпуног нестанка српске средњовековне државе и непосредно пре доласка Турака на власт (У2Ц: 87). – У њој се ради на пројектима од непроцењивог значаја за српску културу и науку, **као што** су израде Српске енциклопедије, Српског биографског речника, Речника српског језика, Правописа [...] (У2Ц: 22).

У уџбенику *Супер српски* (У2Ц) на дидактичком плану посебно је значајан одломак из романа *Успаванка за Лалу* Бориса Миљковића јер у комбинацији са осталим уметничким, као и неуметничким текстовима (одломцима) омогућава студентима да запазе да се поредбене јединице јављају у свим функционалним стиловима. Наиме, одломак из поменутог романа одликује се разговорним стилем, заправо употребом колоквијалних и жаргонских израза (*радити као луд* = много радити), а неретко се јављају и енглеске речи уместо српских (*hopey moon*):

Радим **као** луда, али шљака ми је супер (не смем да се жалим) (У2Ц: 25). – Пошто сам ја стално негде ван куће, бићете **као** на *hopey moon* (У2Ц: 25).

За напредни ниво учења српског као страног језика погодне су активности студената којима се проширују/стичу знања о експресивним вредностима језичких јединица, као и о стилском ефекту језичких поступака у уметничком тексту. У наставку излагања размотрићемо уџбеничке садржаје који полазницима могу пружити таква знања.⁴⁸

Поређење подразумева повезивање двају појмова по сличности, па извор експресивности може бити: (1) у избору језичких јединица којима се реализују *појам који се пореди* и *појам са којим се пореди*;⁴⁹ (2) у поступцима експресивне синтаксе којима се

⁴⁷ О лингвокултуролошким питањима у изучавању језика, в. Зинојева–Јурков 2006; Маслова 2007; Мршевић Радовић 2008; Драгићевић 2010. О питањима етнолингвистике, в. Пипер 2008.

⁴⁸ О експресивности поредбених конструкција, в. Спасић 2020б: 157–170.

⁴⁹ Разматрање лексичке експресивности представља посебну истраживачку тему, која није обухваћена нашом дисертацијом. На плану лексичке експресивности ослањамо се на досадашња лексиколошка истраживања (превасходно на објашњења која су значајна за анализу чисто поредбених и

делује на поредбене конструкције, услед чега се она из стилски неутралне трансформише у стилски маркирану.⁵⁰ Као што је познато, поредбена конструкција представља *стилематичност* (форму) **поређења** као *стилске фигуре*, при чему се *стилогеност* (ефекат) ове, као и сваке друге фигуре, одређује за сваки пример појединачно зависно од његове естетске учинковитости у конкретном контексту.

У примерима заступљеним у анализираним уџбеницима, како показује анализа, експресивност се преваходно остварује у члану са којим се пореди (посебно се издвајају фраземи и паремије).⁵¹ Сви доле наведени примери одликују се појачаном сликовитошћу, при чему је сликовитост најизразитија у последњем исказу:

Све је код ње као у апотеци (У1Ц: 48). – *Сладак као мед; слadak као шећер* (У1Ц: 58). – *То је онај час када сунце нестаје са хоризонта, док се на величанственом споју две реке, Саве и Дунава, готово невидљиво беласа прамен водене паре, која делује као лака јутарња измаглица* (У1Ц: 73). – *Леп као слика; бити као запета пушка* (У2Ц: 23). – *Рођени сам морепловац ко Магелан / ил' још боље к'о адмирал Кук. // Живот ми је зато горак као тоник* (Ђорђе Балашевић, *Панонски морнар*) (У2Ц: 78). – *Кући се вратим уморан као куче* (У2Ц: 101). – *Недељом се ишло на породичне ручкове после којих су сви дремали, разбацани по стану као насукани китови, и тек би нас мирис црне кафе будио из те омамљености* (У2Ц: 106).

Мали је број примера код којих се експресивност остварује у члану који се пореди. У наредном исказу такав је глагол (*буљити*) који се одређује поредбеном клаузом уведеном везником *као да*:

Неко ће рећи: како ти, који знаш како се производи ТВ програм, коме су савршено познати монтажа стварности за риалити шоу, кулисе и специјални ефекти у серијама, производња и подешавање вести у дневницима, како можеш да буљиш у црну кутију сатима, као да верујеш (У2Ц: 105)?

Знатно ређе су у уџбеницима заступљени примери у којима се експресивност јавља у оба члана поредбене конструкције:

Човече, шта си све ставио унутра, торба ти се надула к'о жаба (У1Ц: 63).

Експресивност се постиже и употребом модалних речи у функцији интензификатора (нпр. *баиш* у прва два, међу доле наведеним примерима) или понављањем начинског прилога *тако* са значењем количинског *толико*:

Девојкама се учинило да је соба баиш као предодређена за Маки (У1Ц: 38). – *Био је на неки чудан начин испуњен историјом, јер је и сваки камен тврђаве био њом*

поредбено-начинских конструкција): „Семантика глаголских експресива, као и семантика других лексичких експресива, заснива се на унутрашњој форми речи, њиховој звуковној структури и на емотивно-оцењивачкој модалности“ (Ристић 2004: 122).

⁵⁰ О језичко-стилским поступцима којима настају стилски обележене синтаксичке конструкције, в. Ковачевић 2015: 324–345.

⁵¹ В. Пејовић 2014: 201–214; Марчета 2019: 173–185.

натопљен, баш као и небо звездама (У1Ц: 74). – То ипак није тако често, јер данас код нас породице нису више тако бројне као некад (У1Ц: 62).

Поступци одступања од стилски неутралне синтаксичке линеарне структуре исказа са поредбеном конструкцијом – такође могу допринети експресивности:

(а) инверзија, тј. одступање од уобичајеног редоследа конституената у синтаксичкој конструкцији (измештање из уобичајне позиције у линеарној структури):

Као и у већини уличица на периферији, саобраћај је у ово доба био готово замро и чак су дечаци играли фудбал на коловозу. – Као да смо у неком градићу у унутрашњости, гледам ове куће и људе како на терасама и у двориштима седе и пију кафу, друже се и разговарају (У1Ц: 46).

(б) увођење експресивне паузе, тј. интонационо издвајање поредбене као-конструкције (језички је поступак експресивне сегментације реченице):⁵²

Тако и заврше они који воде туђу бригу. Као слуге (У2Ц: 110).

Због изузетно ретке заступљености *попут*-конструкције у функционалним стилевима (осим књижевноуметничког), немогућности да у свим условима заузме место *као*-конструкције и испољавања карактеристичне особине појма у генитиву – сама њена појава и употреба може се сматрати стилски обележеном:

*Може то бити постављање неке препреке или баријере на сто, стављање личних предмета **попут** оловака, папира, бележница [...] (У2Ц: 14). – Сви испитаници су били тестирани током седам сати и били су повезани с опремом за праћење разних параметара **попут** броја откуцаја срца и проводљивости коже (У2Ц: 63).*

Вежбања настала на основу ових уџбеника могу се применити у обради поредбених јединица у „обрнутој учионици“ и налазе се у другом делу дисертације.

3.1.3.2. Чисто начинске јединице

На самом почетку уџбеника *Супер српски (У2Ц)* студентима се постављају питања: *Како се може комуницирати без речи?; Како Ви учите страни језик?* Од њих се тражи да заокруже који начин за усвајање српског језика сматрају најбољим. Понуђени одговори садрже глаголски прилог садашњи:

читајући новости и чланке у новинама и на интернету; гледајући ТВ програм на српском; слушајући српску музику; причајући са Србима на српском; читајући

⁵² Осамостаљивање реченичног члана може бити слабије – настаје као резултат интонационог издвајања паузом која се обележава запетом или цртом као што смо видели у претходном поткорпусу. Највиши ступањ осамостаљивања (парцелација) настаје потпуним интонационим издвајањем реченичног члана у посебан исказ.

књижевне текстове; боравећи у Србији; слушајући радио станице на српском (У2Ц: 8)

Након тога у уџбенику *Супер српски* (У2Ц) налази се објашњење да се глаголским прилогом садашњим може изразити и начин вршења радње (У2Ц: 10), уз упућивање на граматичку ревизију (У2Ц: 121). На овај начин студентима је пружен одговарајући обим информација, граматичких објашњења и, што је најбитније, примера и задатака. Сегмент из „Граматики“ на крају уџбеника бави се зависним реченицама: временским, узрочним, намерним, условним, **начинским** и односним. У оквиру начинских реченица помињу се поредбени везници,⁵³ односно даје се следеће објашњење:

[...] начинске реченице почињу прилозима, односно везницима: КАКО, КОЛИКО, КАО ШТО, КАО ДА, НЕГО ШТО, НЕГО ДА или ШТО. Долазе обично после главне реченице (У2Ц: 120).

Говорећи о глаголским прилозима, ауторке у граматичкој ревизији наводе додатне примере са кратким објашњењима (У2Ц: 121–122):

(1) пример у којем глаголски прилог садашњи „може значити и начин вршења неке радње и тада врши функцију кондензатора начинске реченице“ – *Изашли су из кафане вичући и певајући*;

(2) пример у којем се глаголски прилог прошли јавља „као кондензатор начинских реченица“ – *Заузели су прво место на табели победивши све противнике*.

И у уџбенику *Говоримо српски* (У1Ц) пажња је посвећена глаголским прилозима. За глаголски прилог садашњи наводи се да се њиме показују две радње које се одвијају истовремено, а указује се и на његову начинску семантику:

[...] осим истовремености, ови облици означавају и начин на који се врши радња: *чита тако што врти оловку, клима главом, прати покрете* [= *чита вртећи оловку, климајући главом, пратећи покрете*]. Гради се од несвршених глагола (У1Ц: 69).

Потом се у уџбенику *Говоримо српски* (У1Ц) увежбавају примери са глаголским прилогом садашњим, а онда се нуди објашњење глаголског прилога прошлог:

[...] осим времена када се радња врши, означава и: 1) начин на који се радња врши: *Поздравила нас је махнувши руком*; 2) узрок због кога се радња врши: *Видевши да је забринут, пробала је да га охрабри*. Гради се од свршених глагола (У1Ц: 69).

Осим тога у уџбеницима има много примера глаголског прилога садашњег, ређе глаголског прилога прошлог (много више него у претходним уџбеницима, што је очекивано будући да се глаголски прилог обрађује на средњем нивоу). Поједини примери имају начинско значење као пратеће, а у појединим начинско значење доминира:

Један ирски сетер се заустави, зачуђено погледавши разгаљену групу (У1Ц: 24). – *Путујући по свету научио је многе језике, студирао на европским универзитетима*

⁵³ Мислимо на поредбене речи и везнике из класификације наведене у србистичкој литератури јер се они овде не именују тако, нити се издвајају као посебна група.

и читао тада највеће и најпознатије писце (У1Ц: 29). – Настављао је, међутим, да чита ћутећи и не слутећи колико то повећава напетост и нервозу његовог колеге, који је за то време шеткао по соби. – Само неколико пута Милан се нагнуо над текст и пажљиво прецртавши реч, дописао своју исправку. – И исто толико пута, Павел је покушао да, успоривши корачање и загледавши се преко Милановог рамена у текст, погоди где је погрешио и како ће то бити поправљено (У1Ц: 63). – Ти звукови су врло гласни и прате их карактеристични покрети: рода прво спушта главу, затим је подиже, савија врат уназад, забацујући главу тако да кљун додирне леђа (У1Ц: 76). – Проводимо сате возећи се од куће до посла и назад, тражећи обавештења, чекајући некога, причајући телефоном, кувајући ручкове [...] (У2Ц: 40). – Мислио је да ће тражећи своја издања, најлакше проверити тачност података (У2Ц: 45).

Будући да се у анализираним уџбеницима за напредни ниво појављују различити падежни или предлошко-падежни изрази са начинским значењем као доминантним или пратећим, размотрићемо могућности обраде ових садржаја.

Поћи ћемо од генитива. Код **генитива** су у граматичкој ревизији у оквиру уџбеника *Супер српски* (У2Ц) поменуте бројне функције, али не и начинска. Ми ћемо издвојити неке употребе генитива, за које предлажемо да им се посвети пажња у настави српског као страног језика, како би студенти обновили и проширили стечена знања:

(а) генитив уз предлог *без*:

Комуникација између двоје људи тече без препрека (У2Ц: 19). – [...] и зато посао обављају без журбе (У2Ц: 33). – Без писмене пријаве Сектор службе тарифе и продаје не може да покрене поступак (У2Ц: 79). – [...] а човек навали на торбу пуну хране, крупним залагајима гутајући, готово без хлеба (У2Ц: 90).

(б) генитив уз предлог *преко* или, знатно ређе, *путем*:

Ташну носим преко рамена (У1Ц: 15). – Биће дирљиво кад вам свештеник пребаци платно преко руку да бисте тако симболично спојени, заједно са њим и кумовима обишли три пута око олтара (У1Ц: 55). – Наручили сте књигу преко интернета, али она још није стигла (У2Ц: 50). – Писма која добијамо и шаљемо путем интернета зову се електронска пошта (У2Ц: 51).

(в) генитив уз предлог *помоћу* (само за неживе појмове/ентитете) или предлошки израз уз *помоћ* (за живе и неживе појмове/ентитете):

Помоћу ових картица могла би се куповати роба [...] (У2Ц: 54). – Уз помоћ новца, схватили су још први економисти, време куповине било би одвојено од времена плаћања, па би се тако омогућио и развој кредитирања (У2Ц: 54). – „Места за добре и јединствене фотографије обично су неприступачна и на њих се стиже помоћу конопца, под пуном опремом на леђима“, каже Пеђа (У2Ц: 65). – Уз помоћ још две жене и волонтера који се окупљају по потреби, она свакодневно савладава

бирокуратске препреке и покушава да се навикне на призоре несрећа са којима се сусреће на терену (У2Ц: 92).

Код **акузатива** могли бисмо издвојити:

(а) акузатив са предлогом *на* и обавезним детерминатором у највећем броју примера:

Треба само на прави начин приступити таквом комбиновању бројева (У2Ц: 32). – Увек наступају на исти начин (У2Ц: 33). – Када су младе, посао раде на брзину, завршавају га у журби (У2Ц: 33). – Још као мала девојчица сећам се свога оца који је на све могуће начине помагао онима којима је помоћ била потребна (У2Ц: 92).

(б) акузатив са предлогом *у*:

Када су младе, посао раде на брзину, завршавају га у журби (У2Ц: 33). – Не живимо сви на исти начин, у истим условима и са истим навикама (У2Ц: 40).

(в) акузатив са предлогом *кроз*:

Ако се вредност сваке робе буде изражавала кроз новац, он ће моћи да замени било коју робу или услугу (У2Ц: 55).

(г) постоје примери на основу којих се у настави може обрадити инструментално значење, и то категорија псеудосоцијатива са значењем пратилачке околности (Палић 2007: 32) – акузатив са предлогом *уз*:

Учио сам италијански, уз вино (У2Ц: 18). – Продао је кућу уз нашу помоћ (У2Ц: 130).

Код **инструментала** издвајамо:

(а) инструментал са глаголима кретања типа *климати*, *махати*, *показати* итд.:

Климајући главом, изражавамо слагање (У2Ц: 10). – Алда је показала кажипрстом на свој ручни часовник [...] (У2Ц: 18).

(б) инструментал средства – спроводнички:

Да ли сте у Београд стигли возом? – Јесте ли затим до центра ишли таксијем или возилом градског саобраћаја или Вас је, можда, чекао неко од познаника (У1Ц: 8)? – Путовао свети Сава лађом по води (У2Ц: 90). – Успут је попила још један мали виски, и оловком је почела да црта један велики чамац, као неку јахту, поново, и онда је написала своје име на прамцу (У2Ц: 96).

(в) инструментал средства – омогућивачки:

Они су својом младошћу и одушевљењем подигли дух угроженој и посусталој српској војсци (У1Ц: 32). – Новцем и материјалним вредностима ове особе обезбеђују извесну слободу (У2Ц: 34). – [...] причајући телефоном (У2Ц: 40). – У таксију сте одвојени стакленом преградом од возача (У2Ц: 80). – Брак је законом уређена заједница живота мушкарца и жене (У2Ц: 103).

(г) каузални (узрочни) инструментал девербативне именице са обавезним детерминатором може садржати начинску семантику:

Његовом кривицом догодила се несрећа. – Велики борци који све постижу својим трудом и залагањем и често морају да се боре против своје околине (У2Ц: 33). – На околину делују умирујуће, често смирују страсти и својом смиреношћу помажу у решавању сукоба (У2Ц: 33).

(д) инструментал девербативне именице са предлогом *под* и обавезним детерминатором може садржати начинску семантику:

Српски грб, заједно са српском државом, почео је да се развија у средњем веку под утицајем Византије (У2Ц: 31). – Претпоставља се да је првобитни облик игре настао под утицајем античког мита о лавиринту (У2Ц: 38).

(ђ) и кондиционални (условни) инструментал може упућивати на начин у појединим реализацијама, као што су инструментал девербативне именице са обавезним детерминатором без предлога (први пример) и са предлогом (други пример):

Имају врло јаку интуицију и најчешће својом вољом решавали би и најтеже проблеме (У2Ц: 32). – С твојом помоћи он ће то завршити (У2Ц: 133).

Кад је у питању **локатив**, издвајамо:

(а) квалификативни локатив с предлогом *у*, у примерима типа:

Ако је овај придев употребљен у исправном значењу, библиотека би требало да је сачињена од електронских књига (У2Ц: 43). – Време је проводио у читању књига (У2Ц: 86). – Тужно и неприлично за једног јунака, чувени мајор Гавриловић завршио је живот у бедџи, понижен и одбачен (У2Ц: 94). – Требало је да прође много времена да се о њему поново говори у светлу јунаштва (У2Ц: 95);

(б) локатив критеријума – с предлогом *по*:

По угледу на њу основане су Матице других народа, као што су Матица хрватска, Матица словачка и друге (У2Ц: 22). – Будући да, као носилац ауторских права, никада нисам дао допуштење за овакво објављивање, јасно је да оно представља чин издавачке пиратерије, кажњив по кривичном закону (У2Ц: 49). – У српској историји остао је запамћен, не само по великом јунаштву, већ и по говору који је

одржао 1915. године својим војницима непосредно пред јуриш за одбрану Београда (У2Ц: 94)

Примећујемо да су реченице доста сложеније у поређењу са ранијим корпусом, што је у складу са нивоом учења језика. У складу са напредним нивоом и ми смо настојали да класификујемо примере. Међу падежним и предлошко-падежним конструкцијама највише је оних са инструменталом.

На крају указаћемо на примере у којима лексема *како* има функцију маркера екскламативности (у узвичним реченицама), а користи се да искаже одушевљење, зачуђеност или увереност у тврдњу:

Како да не (У1Ц: 54)! – *Како да се не нервирам!* (У1Ц: 65).

Као што смо указали у претходном делу разматрања, приликом учења страног језика, у савременим наставним средствима изузетно су значајни садржаји који се одликују културолошким потенцијалом. Такве су лекције „Места, молим!“ и „Како се каже ДА?“ у уџбенику *Супер српски* (У2Ц), које говоре о културолошким разликама као битном сегменту комуникације. Ове лекције доносе информације о сопственом личном простору и његовом нарушавању приликом разговора са припадницима различитих култура (прва два примера у наредном блоку), као и о обичајима (друга два примера):

Не знајући тачно разлог, он почиње да се благо и пристојно одмиче од свог саговорника (У2Ц: 14). *Зато покушавају да га реше увлачењем у неко своје скровиште* (У2Ц: 14). – *Када се изговори „да“, млада баца преко рамена некој од девојака иза себе која још није удата* (У2Ц: 36). – *Почетком 16. века букет су почели носити у руци и украшавати тракама и многобројним цвећем* (У2Ц: 36).

Погодан пример имплементације српске културе у наставу/уџбенике јесте и препознавање значења и повезивање са фразеолошким изразима:

седи на две столице (У2Ц: 23). – *размишљати својом главом; нуким случајем* (У2Ц: 35); – *и на послетку „нуцају по шавовима“* (У2Ц: 63).

Ови примери своју пуну експресивност могу остварити у контексту. Процес идиоматизације или фразеологизације илустрован је и у примерима:

Маринина мајка-крава помагала је својој кћерки како год је знала и умела (У2Ц: 91). – *Радмила Иветић се цео свој живот, на овај или онај начин, бави хуманитарним радом* (У2Ц: 92).

За крај анализе ових уџбеника још једном ћемо се осврнути на стилистички аспект, овог пута на језичко-стилске поступке којима се може остварити стилски ефекат конструкција са начинским јединицама:

(а) глаголском лексемом са експресивном вредношћу (у питању је глагол који се детерминише начинском јединицом):

И – овде мало жвалавимо по нашки, мало певамо по нашки и мало плачемо по нашки (У2Ц: 101).

(б) начинском јединицом која се одликује експресивношћу:

Али онда сам жмиркаво упиљио у властити лик на слици, осетивши на час трнце како ме пецају дуж врата (У2Ц: 104). – *Уздам се у ово своје осећање много више него у знања о Кини, стицана спорадично и попуњавана наврат-нанос последњих недеља у библиотекама и музејима у Београду и Паризу* (У2Ц: 108).

Одступање од стилски неутралне синтаксичке линеарне структуре, како показује анализа, постиже се следећим језичко-стилским поступцима:

(а) инверзијом:

Не знајући тачно разлог, он почиње да се благо и пристојно одмиче од свог саговорника (У2Ц: 14).

(б) понављањем:

И – овде мало жвалавимо по нашки, мало певамо по нашки и мало плачемо по нашки (У2Ц: 101).

На крају, указаћемо да је у раду са студентима филолошког профила на напредном нивоу знања потребно посветити пажњу различитим аспектима поредбених и/или начинских јединица – (1) формалном, (2) значењском, (3) лингвокултуролошком и (4) стилистичком аспекту. Наставници могу, ослањајући се на текстове у уџбеницима, осмислити додатне задатке за студенте, при чему је погодно да се ове активности спроводе у „обрнутој учионици“ јер ће тако студенти доћи припремљени на час и моћи међусобно и са наставником да размене и продубе мишљења.

3.1.3.3. Закључне напомене

У корпусу уџбеника за напредни ниво забележен је заиста велики број примера поредбених и начинских конструкција, посебно у уџбенику *Супер српски: српски језик за странце, високи ниво*. Уџбеници за напредни ниво одликују се граматичким и лексичким садржајем примереним том нивоу знања/учења језика. Лекције су обимније, баве се разноврсним лингвистичким садржајима.

Уџбеник *Супер српски: српски језик за странце, високи ниво* има много аутентичних текстова у оквиру „Читанке“. Писани су различитим функционалним стиловима, подстичу разговор о културолошким особеностима српског народа, имају велики број интересантних дијалога и задатака.

Наш задатак је био да испитамо да ли су и на који начин обрађене поредбене и начинске јединице у уџбеницима за српски као страни језик напредног нивоа. Како у

анализираним уџбеницима тај наставни садржај није добио очекивано место, прибегли смо издвајању и анализирању примера који би се уз усмеравање наставникове пажње могли користити у ту сврху. Циљ нам је био да посебно интересантне примере и текстове представимо на другачији начин јер сматрамо да поред временских, месних, узрочних и других типова реченица које обрађују уџбеници, без дилеме треба додати и начинске, као и поредбене реченице.

Посебну пажњу посветили смо лингвокултуролошком аспекту јединица које смо испитивали. Истина, то смо учинили како бисмо на основу тог критеријума распоредили грађу и осветлили делимично још један битан сегмент уџбеника.

Такође, посветили смо пажњу експресивности и стилској вредности поредбених, ређе начинских конструкција. Уопштено гледано, експресивност поредбене конструкције базира се на лексичкој и синтаксичкој експресивности у савременом српском језику. Издвојили смо експресивну лексику, фразеолошка поређења и поступке којима се постиже експресивност: инверзија, одвајање запетом, цртом, потпуна сегментација, понављање и др. Експресивност поредбених конструкција у нашем раду везана је за стилску фигуру поређење и постоји на свим језичким нивоима (од гласовног до текстовног), а у фокусу наше пажње био је синтаксички план. Уношење интензификатора, интонационо издвајање/осамоштаљивање, промена редоследа чланова, екскламација итд. – јесу поступци којима се постиже експресивност на синтаксичком плану.

Може се закључити да су за наставу намењену студентима филолошког профила на напредном нивоу погодне вежбе које би се спроводиле на аутентичним књижевноуметничким текстовима, а које би обухватале вишеаспекатску анализу исказа – морфолошку, синтаксичку и стилистичку. Полазиште анализе могу да буду глаголи јер се за њих вежу поредбено-начинске и начинске јединице. Дакле, треба поћи од глаголског облика, а затим усмерити пажњу на глаголске одредбе, њихове облике, значења и стилистичке функције у конкретном тексту. У том смислу, дајемо препоруку да се таквим вежбама допуне уџбенички садржаји и прошире знања студената.⁵⁴

⁵⁴ Научни ослонац за такве анализе наставници/лектори српског као страног језика могу пронаћи у лингвистичкој литератури, на пример, у: Ђуровић 2011; Ђуровић 2018.

3.2. ПРОДУКТИВНИ КОРПУС – ПИСАНА ПРОДУКЦИЈА СТУДЕНАТА

Циљ нам је да у овом делу рада испитамо ниво овладавања поредбеним и начинским јединицама код страних студената који уче српски језик, тј. да идентификујемо тачно употребљене форме, затим, типове грешака и по могућству да откријемо узрок погрешних употреба поредбених и начинских јединица. На основу добијених налаза моћи ћемо да креирамо задатке који би имали највише ефекта.

Очекујемо да ће се грешке јављати у зависности од типолошких сличности, односно разлика са матерњим језиком студената као и у зависности о комплексности језичког нивоа на коме студенти уче српски језик.

Грађа за овај сегмент истраживања прикупљена је у следећим институцијама:

(а) Центар за српски као страни језик (при Одсеку за филологију) на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, током три школске (академске) године, и то 2016/17, 2017/18. и 2018/19. (дакле, током шест семестара у континуитету);

(б) Институт за словенске језике у Броцлаву (Пољска), током једног (зимског) семестра школске 2016/17. године;

(в) Филозофски факултет Универзитета „Коменски“ у Братислави (Словачка), током једног (летњег) семестра школске 2017/18. године;

(г) Филолошки факултет Универзитета „Свети Климент Охридски“ у Софији (Бугарска), током једног (летњег) семестра школске 2018/19. године.

У истраживању су учествовали студенти сва три језичка нивоа, уз неравномерну заступљеност. Број кандидата на нивоима учења/знања језика А1 и А2, по неписаном правилу, далеко је већи од броја кандидата на Б, а посебно на Ц нивоу.

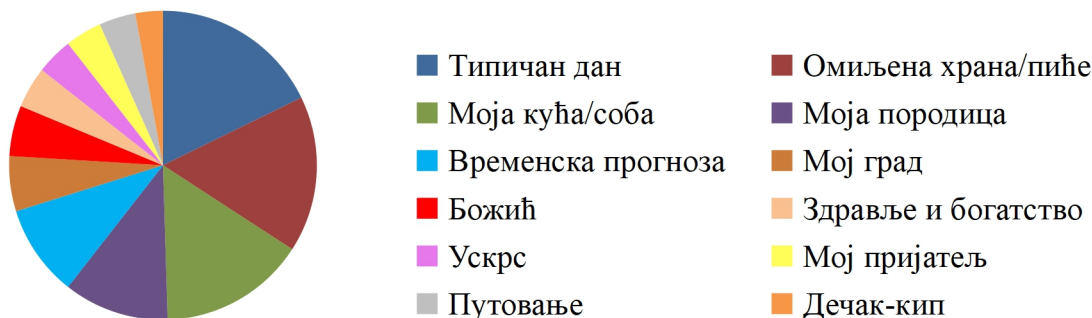
Методом попречног пресека (енг. *cross-sectionally*), која подразумева да се подаци из узорка узимају у једном одређеном тренутку, прикупљен је следећи корпус:

(а) Прикупљено је 188 радова на дванаест задатих тема: Мој типичан дан (37 састава), Омиљена храна и пиће (34), Моја кућа/соба (32), Моја породица (23), Временска прогноза (20), Мој град (12), Божић (11), Губимо здравље да зарадимо новац, а онда губимо новац да вратимо здравље (9), Ускрс (8), Мој пријатељ (8), Путовање (8) и препричавање текста *Дечак-кип* (6). Укључени су и домаћи задаци и радови са наставних предмета: Рад са текстом (Пољска), Практичан српски и хрватски језик II и IV (Бугарска), Увод у студије српске културе и литературе (Словачка). Теме за домаће задатке нису се битно разликовале међу институтима и центрима.

(б) Прикупљено је 57 тестова који су урађени на уобичајен начин (на штампаном материјалу) у Центру за српски као страни језик на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу. Укључено је и 8 провера знања спроведених применом информационо-комуникационих технологија на Филолошком факултету „Свети Климент Охридски“ у Софији.

На основу величине, узорак, тј. корпус у нашем случају може се окарактерисати као посебан узорак (енг. *specific sample*) – чини га по један узорак употребе језика прикупљен од ограниченог броја студената, насупрот обимном и случајном узорку. На графикону који следи приказане су теме састава и удео у укупном броју радова:

Теме састава



Графикон бр. 1: Заступљеност тема у писаној продукцији студената у лекторатима српског језика у Вроцлаву, Братислави и Софији

Како се поредбене и начинске конструкције јављају на свим нивоима, у обзир смо узели сву прикупљену грађу. Грађа је ексерцирана из писмених састава које су студенти писали као домаћи рад, из задатака рађених преко EdPuzzle-а и из тестова на крају семестра, пре свега из сегмента у ком студенти одговарају на питања у вези са прочитаним/одслушаним текстом и из задатка у ком студенти изражавају своје мишљење на задату тему.

Због своје природе и сврхе – ограничено време и број задатака, јасни захтеви, обим вокабулара, избор морфолошких облика, синтаксичких конструкција, вредновање знања – **тестови** пружају ограничене могућности и студенту, и лектору, и истраживачу. Међутим, студенти су темељније припремљени за тест и више фокусирани на његово решавање због јасног циља који је пред њима. Тачно је да су правила писања рестриктивнија од правила говорног језика, односно грешке се у писању мање толеришу, али истовремено пружају јаснију слику.

С друге стране, за **саставе** као вид језичке продукције определили смо се због доступности материјала подложног различитим и поновљеним анализама, као и због могућности које писмени састави пружају студентима: слобода приликом одабира и употребе лексичких и граматичких облика, фаворизовање/избегавање неких синтаксичких структура, креативност и друго. Ту је и могућност да се консултују приликом писања, да рад прочитају онолико пута колико је потребно и да притом отклоне све грешке случајно начињене, тзв. језичке омашке.⁵⁵

Трећи тип материјала – **задаци креирани помоћу информационо-комункационих технологија** – доступан је на интернету, у сваком тренутку како студентима, тако и наставницима, а представља нашу последњу проверу, тестирање веб-алата пре прављења финалне верзије задатака. Ради поузданијих закључака, одлучили смо да сагледамо сву прикупљену грађу.

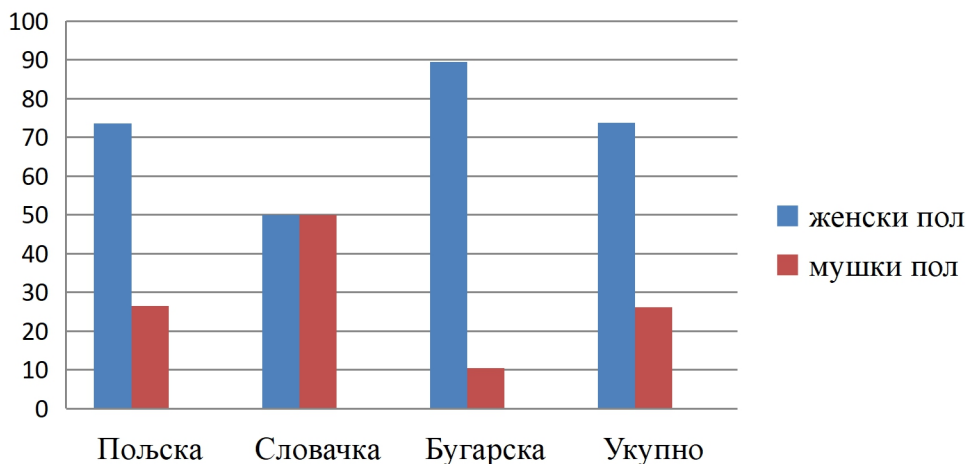
⁵⁵ „У настави и учењу језика, *анализа грешака* (енг. *error analysis*) јесте техника за идентификовање, класификовање и систематско тумачење неприхватљивих облика које је произвео неко ко учи страни језик, при чему се користе лингвистички принципи и поступци. Претпоставља се да грешке систематски одражавају ниво компетенције који студент постиже; контрастирају с 'омашкама', које су ограничене у перформанси и које ученик може исправити“ (Кристал 1988: 90).

Истраживањем је у страним лекторатима обухваћено укупно 68 студената (33 Пољска; 16 Словачка; 19 Бугарска) приближно истог узраста (графикон бр. 2).⁵⁶



Графикон бр. 2: Заступљеност студената **према земљи порекла** у лекторатима српског језика

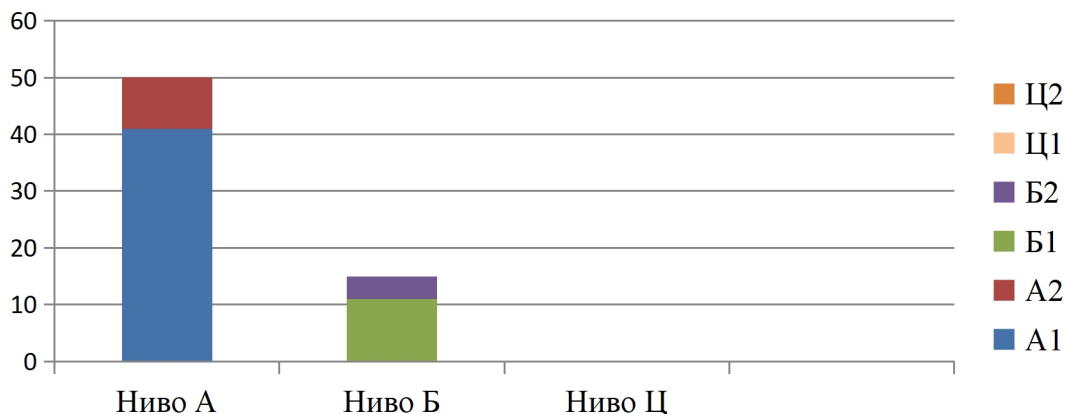
Осим једног студента који је као старији (у својој 52-ој години) уписао студије српског језика (Пољска), ту је и полазник од 31 године, али он нема статус студента већ само факултативно присуствује часовима (Словачка). Уколико изузмемо њих као изузетке, просечна старост испитаника јесте нешто више од 21 године. Што се тиче пола, доминира женски пол у односу на мушки (73,86% : 26,14%), што се може видети на графикону који следи:



Графикон бр. 3: Заступљеност студената **према полу** у лекторатима српског језика

⁵⁶ Највише радова имамо из Пољске, потом из Бугарске, а најмање из Словачке јер смо тамо више пажње усмерили на пилот-истраживање. Могло би се претпоставити да већи број радова ствара могућност за запажање већег броја грешака, али с обзиром на то да истажујемо одређени тип конструкција, реченица и да се темом не сугерише употреба одређене граматичке или лексичке јединице, верујемо да овај критеријум није релевантан у великој мери.

С обзиром на то да су се наши полазници определили да студирају српски језик, сва њихова предавања била су вези са различитим језичким нивоима и временским раздобљима у језику, књижевности, историји и култури. Без сумње, на њихово укупно познавање језика утицао је и рад на свим заступљеним предметима. Ипак већина студената била је на А нивоу (53, од тога А1 – 44, А2 – 9), неколицина њих на Б нивоу (15, Б1 – 11, Б2 – 4) и ниједан студент на нивоу Ц (графикон бр. 4).⁵⁷

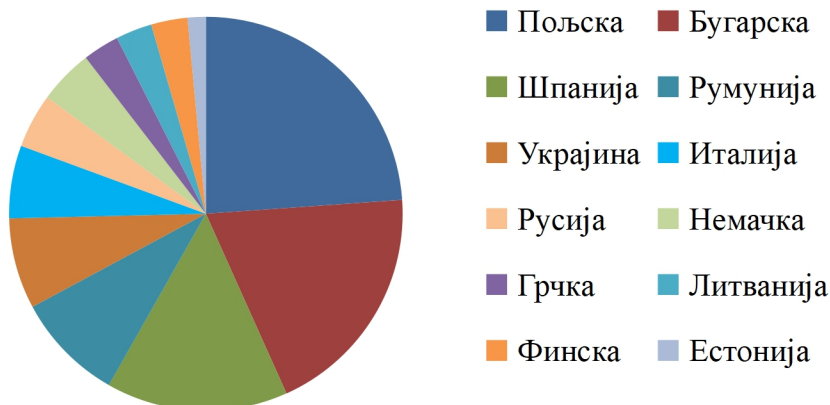


Графикон бр. 4: Број студената према језичким нивоима у лекторатима српског језика

Ни ситуација у Центру за српски као страни језик на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу не одступа много од наведене ситуације (просечна старост око 23 године; Ж – 68,52% : М – 31,48%). Разлика се испољава у броју испитаника (графикон бр. 5), те бележимо 16 из Пољске; 13 студента из Бугарске; 10 из Шпаније; 6 из Румуније; 5 из Украјине; 4 из Италије; 3 из Русије; Немачка 3; Грчка 2; Литванија 2; Финска 2; Естонија 1, укупно 62 студента и 5 лектора из 12 европских земаља, који поред матерњег језика (на основу личних тврдњи) говоре минимум један страни језик, најчешће енглески.

⁵⁷ Нису у питању резултати званичних тестирања, те наведени број студената треба узети као оријентациони податак.

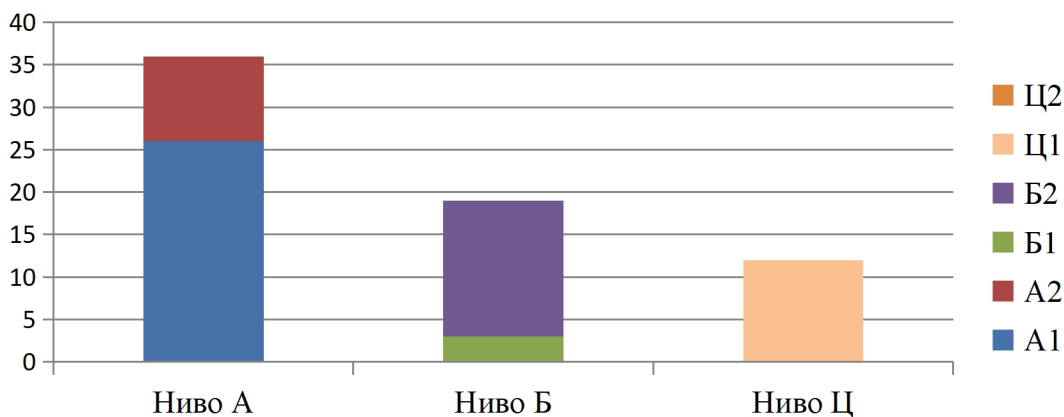
Земља порекла



Графикон бр. 5: Затупљеност студената **према земљи порекла** у Центру за српски као страни језик у Крагујевцу

Узраст и пол испитаника нису од суштинског значаја у нашем истраживању јер би испитивање међузависности ових параметара тежиште померило према другим аспектима, већ само желимо нагласити да су у питању млади људи, оба пола. Примећујемо да немају сви језици приближан број представника, посебно на вишим нивоима, на којима су искључиво студенти чији је матерњи језик из групе словенских језика. Стога ћемо дати уопштене напомене у којој мери матерњи језик утиче на писану продукцију студената, а главни фокус задржати на постигнућима студената по нивоима знања. Будући да студенти бораве у средини изворних говорника, на основу њихових састава примећујемо да је, поред процеса учења, активан и процес усвајања речи, ређе граматичких структура српског језика, посебно на вишим нивоима.

Насупрот лекторатима, ситуација у Центру за српски као страни језик у Крагујевцу највише се разликује по примарним студијским групама и професионалној оријентацији полазника курсева. Часовима су присуствовали сви студенти који су изразили жељу да током студентске размене и боравка у Крагујевцу одређен број часова недељно посвете учењу српског језика. Међу њима је било студената техничких наука, физике, медицине и др., односно, било је студената који не поседују филолошко предзнање. Без сумње, студенти који у својим земљама студирају српски или неки други језик у великој су предности у односу на студенте који студирају природне науке или друге дијаметрално супротне дисциплине. Наставно искуство у раду показало је да ће падеже, граматичке категорије и врсте речи лакше савладати студенти који у свом језику поседују исте или сличне структуре, те очекујемо да ће говорници словенских језика имати више успеха од говорника генетски и типолошки различитих језика. Од укупно 67 на А нивоу је 36 студената, тачније А1 – 26, а А2 – 10; Б 19, Б1 – 3; Б2 – 16; а Ц – 12, од чега сви Ц1. Овај однос графички је представљен у наставку (графикон бр. 6).



Графикон бр. 6: Број студената према језичким нивоима у Центру за српски као страни језик

Како поредбене и начинске јединице не показују изразиту везаност за одређену тематику (сферу комуникације), не можемо очекивати да било која од тема посебно усмери пажњу студената на ове категорије, осим ако им се експлицитно не нагласи шта се од њих очекује, односно сугерише им се деловима реченица, нпр. *Рекао ми је то као да...* или нпр. *Погледао ме је као...* Нисмо на тај начин усмеравали њихову пажњу, већ смо им препустили слободан избор. Узели смо у обзир кораке који се примењују у настави писања (Трипковић 2016: 22–24 према Badger–White 2000: 153):

- (1) упознавање (енг. *familiarization*);
- (2) контролисано писање (енг. *controlled writing*);
- (3) вођено писање (енг. *guided writing*);
- (4) слободно писање (енг. *free writing*).

Наши испитаници, с обзиром на то да су у процесу образовања, већ су прошли кроз фазу *упознавања* (енг. *familiarization*), која подразумева разноврсне текстове из уџбеника и других наставних материјала, затим, упознали су се са граматичким облицима и вокабуларом те су припремљени за писање (в. Трипковић 2016 према Nyland 2003: 3; Pincas 1982). Сматра се да је за учење страног језика неопходно *контролисано* и *вођено писање* (енг. *controlled writing, guided writing*), као и да наставу писања треба осмислити у три главне фазе: (а) контролисано писање, (б) вођено писање и (в) слободно писање (уп. Трипковић 2016).

У тестовима наших испитаника имамо пример *контролисаног писања* јер студенти „попуњавају празнине у тексту или пишу на основу слике или неког другог модела који је поставио наставник“, стога „сви у разреду имају сличан крајњи производ“ (Трипковић 2016: 24). То је посебно изражено код одговора на питања у вези са текстом. Код вођеног писања наставник поставља ситуацију, припрема студенте за писање и помаже им током израде. Такав вид писања највише одговара тестираном материјалу дигитално доступном јер смо са студентима на часу прошли кроз програм, инструкције и задатке. С друге стране, питања есејског типа и домаћи задаци наших испитаника потпуно су у складу са слободним писањем јер је наставник дао само тему, а све остало је на полазнику.

Из целокупне грађе издвојили смо поредбене и начинске конструкције на формалном плану, затим смо обратили пажњу на везнике, предлоге и падеже у

предлошко-падежним конструкцијама којима се исказује начин или поређење и, на крају, кратко се осврнули на стил, односно на поредбене или начинске конструкције које утичу на стилску вредност исказа, уколико постоје.

У саставима студената могу се пратити:

(1) развијање и обликовање мисаоних целина, преношење знања и искустава (Јозеф 2001: 5–7);

(2) организација текста, стил и ефективност (Хармер 2007);

(3) граматичка, лексичка и ортографска интерференција са матерњим/првим језиком (Берхолд и др. 1997);

(4) механизми за учење (Карим–Насађи 2013: 120) и ослањање на структуре матерњег/првог језика, преношење стратегија и могућност интерференције (Камилери 2004: 4);

(5) утицај припадности матерњег/првог језика језичкој породици (Тривунчић–Михајловић 2018: 684), позајмљивање образаца (Кавера 2013: 15–17), као и прекомерна генерализација (Ханафи 2014: 33);

(6) обликовање идеја (Ратанадилок на Пукет–Бидин 2016: 33) и уклапање састава у комуникациону ситуацију (Вервитис и др. 2012: 718);

(7) утицај окружења (Деракшан–Карими 2015);

(8) мотивација, психокогнитивни и социјални фактори (Тривунчић–Михајловић 2018) и др.

Сви наведени елементи значајно употпуњују увид у студентска постигнућа, међутим, како ово није главна тема нашег рада, нећемо је продубљивати у свим потенцијалним правцима, већ ћемо писану продукцију страних студената упоредити са стандардним српским језиком са циљем:

(а) да се у вези са поредбеним и начинским јединицама утврде правилни и неправилни облици и распореде у скупине;

(б) да се открију евентуални узроци настанка погрешних одговора како би се наставници на њих више фокусирали у будућој наставној пракси.

Т. Шотра (на основу рада R. Roquieta) указује на значај анализе грешака за дидактичаре и на њену двоструку улогу: „(а) *дијагностичку* – на основу грешака наставник може лакше да уочи тешкоће током учења; (б) *прогностичку* – на основу уочених грешака наставник може да предвиди тешкоће на које ће ученици наићи и на време да упозори на њих како би се избегле“ (Шотра 2006: 45).

Из корпуса насталог елицитацијом ексцерпирани смо грешке и систематично издвојили грешке са фокусом на:

(а) употреби падежних облика уз предлоге (предлошко-падежне конструкције којима се исказује начин или поређење);

(б) употреби везника (начинских или поредбених).

У нашем раду применили смо критеријуме дескриптивне класификације коју нуди група аутора (Дулај и др. 1982: 145, 146) и бавили се језичким категоријама (енг. *linguistic category*) и површинским стратегијама (енг. *surface strategy*) заснованим на компаративној анализи (енг. *comparative analysis*).

Таксономије засноване на језичким категоријама разврставају грешке, између осталог, према језичким нивоима (енг. *language component*). Када је у питању таксономија површинских стратегија (Дулај и др. 1982: 150–163) студент може:

(1) изоставити потребну јединицу (енг. *omit*);

- (2) додати непотребну јединицу (енг. *add*);
- (3) погрешно је градити (енг. *misform*) или је
- (4) погрешно распоредити (енг. *misorder*).

- Кордер (енг. *S. P. Corder*) у свом раду *Error Analysis* из 1974. године (уп. Елис 1996: 48) предлаже следеће кораке или фазе у анализи грешака:
- (1) прикупљање узорка језика студената (или грађе);
 - (2) идентификација грешака;
 - (3) дескрипција грешака;
 - (4) експланација грешака и
 - (5) евалуација грешака.

3.2.1. Студенти у Центру за српски као страни језик у Крагујевцу

С обзиром на то да су студенти у крагујевачком Центру за српски као страни језик прошли процес иницијалног тестирања, примере из њихових одговора распоредићемо према нивоима знања/учења. У наставку излагања наводимо примере из овог дела продуктивног корпуса, при чему у загради бележимо податак о матерњем језику студената, а након примера размотрићемо погрешне и исправне употребе начинских и/или поредбених језичких јединица.

Примери – А ниво:

А1

Кући ће се вратити авионом (литвански). – *Кући ће се вратити авиона* (шпански).
– *Не, он је најстарији студент у групи* (италијански) (одговор у вези са текстом, није самостална употреба).

А2

Београд је ослобођен уз помоћ руске војске (литвански) (одговор у вези са текстом, није самостална употреба). – *Атина је један од већих градова у Европи* (руски). – *Овај телефон је најквалитетнији у нашој продавници* (руски). – *Храна је скупаја у Србији него у Бугарској* (румунски). – *Булевар Краља Александра је нај дужа улица у Београду* (решавање задатка, није самостална употреба). – *Новак је виши од Рафе* (шпански). – *Јуче ја сам учила као луда за испит* (шпански).

Примери – Б ниво:

Б1

Моба означава да радиш без плате (бугарски) (у вези са текстом). – *Раде по цео дан певајући и веселећи се* (бугарски) (у вези са текстом). – *Написала сам све реченице погрешно* (бугарски). – *После мобе, радници дружећи се с вршњацима, играју и певају до дубоке ноћи* (бугарски) (у вези са текстом). – *Моба је када ти*

радиш без плате (немачки) (у вези са текстом). – *Дошла сам авионом до Београду* (немачки). – *Кад живиш добро, све имаш, тад лако казати да неко крив* (украјински). – *Да криви ови Цигани, који имају пуно деце и ништа не ради, да криви људи, који ради нешто као теби не свиђа* (украјински). – *Због тог романа добио је Нобелову награду и тако је био први Словен, који је добио такву награду* (бугарски). – *Једна вечер он се јој јавио и рекао је да се не осећа добро и да је колима на путу* (бугарски). – *Мислим да потражим тај роман написан на српски јер ми је интересантно да прочитам на мој омиљени језик* (бугарски).

Б2

Залупила је вратима и излетела из куће > *Залупивши вратима излетела је из куће* (бугарски). – *Залупејући вратима [...]* (бугарски). – *Чинио је добра дела и прочуо се по целом свету.* > *Прочуо се по целом свету чинећи добра дела* (бугарски). – *Чинивши добра дела, прочуо се по целом свету* (бугарски). – *Прочуо се по целом свету чиневши добра дела* (бугарски). – *Учињајући добра дела, је прочуо се по целом свету* (украјински). – *Филм је веом добар јер успева да постави та питања кроз смешне догађаје* (бугарски). – *Ово је једна прића која представља један професор који требао да се облачи као жена, али [...]* (бугарски). – *Мислим да „Хари Потер“ је филм који може да учи важних ствари у животу као вредност пријатељства, породице, љубави и доброг великог срца* (пољски). – *Шта је мени чудно је да свако га разуме на другачији начин и види у њему другачије ствари* (пољски). – *То је веома једноставно.* > *То је просто као пасуљ* (требало је навести идиом који илуструје подвучени део прве реченице) (бугарски). – [...] *девојка која сте послали ова црвена хаљина, која сам наручила преко интернета* (бугарски). – [...] *изгледао је више као животиња него човек* (пољски). – *Нема много новца као српски књижевник* (пољски).

Примери – Ц ниво:

Ц1

Он је јако добро руководио својим предузећем (пољски). – *Кула у Земуну подигнута је по узору на здање у Будимпешти* (пољски) (у вези са текстом). – *Освојио је путовање у Рим победивши на конкурс за најбољу фотографију* (пољски). – *Ову пословицу разумем као да је увек лакше да бити љубазан према другима* (пољски). – *Не морамо да се трудимо толико колико људи у тешком положају* (пољски). – *Флота је ланцима повезала бродове да би спречили пролаз* (пољски) (у вези са текстом). – *Ова пословица значи да кад ти је лако у животу и све ти иде низ длаке – лако је бити добар човек* (пољски). – *Сви су рекли да је стварно херој јер не само да је помагао кад је био богат, веч и кад је постао сиромашан ко црквени миш* (пољски). – *Турци блокирали пролаз Дунавом повезавши ланцима бродове на Дунаву* (пољски) (у вези са текстом). – *Често се каже да сиромашан човек има боље срце него богат* (пољски). – *Флота је ланцима повезала бродове на месту земунског кеја* (украјински) (у вези са текстом). – [...] *и да сам рођена испод „срећне звезде“ како се каже у Пољској* (пољски). – *Једни кажу да је то новац, други се томе супротстављају причајући да „није злато све што сија“* (пољски). – *Имао је*

округлу главу као глобус (пољски) (у вези са текстом). – Контакт уз број или преко маила [...] (пољски). – Поли намештен, али по договору може да се ставе више ствари (пољски).

Дискусија

Погледамо ли досадашње примере, приметимо да на свим нивоима знања има начинских и поредбених конструкција.

На **нивоу А** изражене су једном речју, осим уколико одговор није директно поизишао из текста: *ослобођен уз помоћ руске војске*. Ретко се студенти самостално опредељују за сличне конструкције. Најчешће се јавља инструментал средства и компарација (не увек граматички/ортографски исправна): *вратити авиона, скупаја, нај дужа*. Самостална употреба поредбене конструкције на А нивоу изузетно је ретка, нпр. *учила сам као луда* представља одлику разговорног функционалног стила и јавља се, вероватно, као последица изложености језику (пример је забележен код лектора шпанског језика који дуже борави у Србији).

На **нивоу Б**, такође, студенти су начин изражавали најчешће једном речју, али у одговорима на питања у вези са текстом уочавамо и предлошко-падежне конструкције, као и глаголски прилог садашњи и глаголски прилог прошли:

Моба је када ти радиш без плате. – Раде по цео дан певајући и веселећи се. – После мобе, радници дружећи се с вршњацима, играју и певају до дубоке ноћи. – Залупивши вратима излетела је из куће. – Залупејући вратима [...] – Прочуо се по целом свету чинећи добра дела. – Чинивши добра дела, прочуо се по целом свету. – Прочуо се по целом свету чиневши добра дела. – Учињајући добра дела, је прочуо се по целом свету.

Облици глаголских прилога често нису граматички исправни, независно од матерњег језика. Наиме, имамо групу студената са истим матерњим језиком, код једних су глаголски прилози потпуно исправно употребљени, код других не. Закључак је да глаголским прилозима, карактеристичним за српски језик, треба посветити више пажње, односно истицати начин на који се граде јер студенти знају шта су прилози, савладали су типичне суфиксе, али имају проблема са основама на које их додају. С друге стране, упркос сличним структурама у матерњем језику, неопходно је похвалити самосталну употребу предлошко-падежних конструкција са предлогом *кроз* са значењем начина: *Филм је веом добар јер успева да постави та питања кроз смешне догађаје*.

Поредбене везнике су више користили студенти на **Б2 нивоу**, не увек успешно: [...] *који ради нешто као теби не свиђа*. Управо на том месту требало је користити везник начинске реченице *како*. Уместо везничког споја *као што*, употребљена је поредбена реч *као*: *Мислим да „Хари Потер“ је филм који може да учи важних ствари у животу као вредност пријатељства, породице, љубави и доброг великог срца*. Иста поредбена реч у следећем примеру је изостављена: [...] *изгледао је више као животиња него човек* (уместо очекиваног: *него као човек*). Издвајамо и пример који је решио мањи број студената, а који се тиче идиоматизоване поредбене конструкције: *То је веома једноставно. > То је просто као пасуљ*.

Када је у питању **Ц ниво**, ситуација је, очекивано, повољнија. Студенти користе и поредбене и начинске конструкције, као и сложене везничке спојеве *као да* (ретко): *Ову пословицу разумем као да је увек лакше да бити љубазан према другима* и фраземе *ко црквени миш* и *ићи некоме низ длаку*. Уочавамо и поређење с корелативом *толико уз везнк колико* (корелатив је у конструкцијама овог типа факултативан): *Не морамо да се трудимо толико колико људи у тешком положају*. У предлошко-падежним конструкцијама са начинским значењем наилазимо ретко на погрешну употребу предлога: *Контакт уз број или преко маила* (уместо очекиваног: *контакт путем броја [телефона]* или устаљеног *контакт на број, контакт телефон* и сл.), али у целини посматрано, њихови одговори су добро логички повезани, граматички углавном коректни и у складу са одговарајућом тематиком и стиллом.

3.2.2. Студенти у страним лекторатима у Вроцлаву, Братислави и Софији

У овом делу излагања наводимо примере из продуктивног корпуса студената који студирају српски језик у страним лекторатима. И овде ћемо након примера размотрити погрешне и исправне употребе начинских и/или поредбених језичких јединица.

(а) Примери који су потпуно или већим делом граматички исправни:

(1) Примери ексцерпирани из састава студената из Пољске:

У петак после подне ја сам путовала возем у породичну кућу. – [...] напунити филмом, умутити миксером у једноличну масу [...] миксером самлети у пире. – Тиквице ољуштите и исеците на танке колутове. – Кад хоћемо пустити део коју напишемо у етер имамо неколико начина како то урадити. – И на овај начин ишла сам у Варшаву. – Они сви исто као ми су путовали по Европи. – Код мене китимо јелку на традиционалан начин – један дан испред Божића. – Идем аутобусом четрдесет минута. – Сви ти људи дошли су до Немачке слично као ја да науче немачки језик. – У аутобусу цели пут разговарала сам са девојком, која је исто као ја Вроцлављанка.

(2) Примери ексцерпирани из састава студената из Словачке:

Аутобусом смо отишли на излети иза сфинге и тако дале. – У пустињи смо такође возили на мотоциклима. – Отишли смо тамо бродом. – Били смо тамо ципом. – Ишли смо аутобусом са мојом сестром и још пар познатих људи. – Братислава је главни град Словачке, али је мањи од Београда. – На први поглед изгледа обично и није као црква, али када улазите будете изненађени. – То је једна од последњих пет цркви изграђених у овом стилу. – Да бисте не мислили да то они добијају бесплатно. – Комуникали смо на енглеском али је било могуће говорити и на немачком. – На прв поглед шибање изгледа као насиље учинено на жене, али то је традиција. – Путовали смо возом. – Ову годину имала сам само тринаест, скоро четрнаест година и моје сестре били су од мене још млађе. – У години 2010 путовали смо ја и мој пријател Растислав алиас Режи преко Балкана. – Град је

много чистији од Братиславе што мене изненадило. – Поред нашег одмора сликао сам са аналогном камером, да се научим сликати у винтици стилу. – Ја радим тако до среде.

(3) Примери ексцерпирани из састава студената из Бугарске:

Он се вратио на брзину само је посуду заборавио. – Видим да звучим као стари дед, али хтео бих да будете пажљиви када бирате неког пријатеља и пазите се у таквој ситуацији. – Неки људи траже пријатеља као Пеша целог живота, али нажалост немогу га наћи [...]. – С правим пријатељем можете се разумети само са две речи. – Волим јабуке које опадају са стабала и лено леже на трави. – Волим да покиснем до коже. – Али данас се живи пуно брже и понекад ово је препрека да будемо здрављи. – Они остварују циљеве по сваку цену. – Није лако имати приватни бизнис, али на крају месеца све је као Ратна Звезда. – Увек ће имати новца у себе, али здравља никад, зато што се здравље не стиче као новац. – Требамо да се хранимо здравије [...] да мислимо позитивно [...]. – Она је одговорна, дарезљива и ми смо као нокат и прст. – Он је снимало камером своје путовање и видео је Милански крст и Хиландар. – Парк је мирисао на липе. – Наравно остала доба могу бити исто тако романтична и лепа. – Једна буба је рекла у други буби, кућица је дивна, лака је као перо. – Огњен је путовао бициклом кроз Бугурску, Турску, Грчку и Македонску. – Зато и ја саветујем данашње младе људе – живите живот срцем него мозгом. – Пријатељство не познаје стваре као немир и раздор.

(б) Примери који имају одређене грешке у вези са употребом начинских и/или поредбених језичких јединица:

(1) Примери ексцерпирани из састава студената из Пољске:

Индице имају такве шарене хаљине и као да увек су срећни. – Зечам зе да ја сам била лошег гасположења на много начина. – Насецкати бундеву у коцкице. – Црни лук и шаргарепу, нарендајте и пропржите на загрејаном угљу. – [...] про пржите на жарненом уље. – Књиге у томовима то значи да једна књига је поделена у пару дела. – Морамо од врата до врата издавачке куће [недостаје глагол]. – До двеста примерака ради то на дигитално начин.

(2) Примери ексцерпирани из састава студената из Словачке:

Шибак је произведен из прутов из врбе. – По традицији девојке фарбе јаје воскем и воденим бојима. – То је био мој први лет авиокомпанијом. – Срећом је било лепо време, како сваки дан смо били на обали. – Био је то нешто као road trip. – Започели смо свој пут у Братислави кроз Маџарску републику за Београд. – Време је био тако само као у Братислави. – Не могло је бити боље! – То биће речено, сам боље него добро, али детајле ћу ти рећи у нашем следећом састанку. – Моје ноге су боле као да сам се туширала цео дан, сваки дан. – Србија је близу и тако смо путовали аутомобилом. – Путовање је било јефтино за то што сме путовали

летецком компанијом Wizzair. – Отуда смо путовали аутобусем и долазили смо у обалном месту Durres, али на Словачком се речи Драч. – Вода је била кристалово чиста и у њеј со мале рибе, које грижу ноге као у тхајски масажи. – Као исправан аматер сам лоше убацио филм у камеру и поред целог излету сам несликао ништа, за то немам ниједне слике и добио сам поруге код мојега отца и маме. – После неделки сам отишао возом до другог града, кој се назива Астрахањ. – Да ли би сте путовали возем, прва занимљива будова, која вам удре у носу је железничка станица изградена у сецесној стилу. – Она био изградена у електричкој слогу по пројекту немачкој архитекта Тхеофила Вон Хансена.⁵⁸ – Као да, недонећу домаћи задатак, за што се извињавам.

(3) Примери ексцерпирани из састава студената из Бугарске:

Добар пријатељ је пријатељ који зна само по виду како се осећаш и да уради све ако вам треба помоћ. – Облаћајте се у више слојеве. – Пријатељи су људи који можемо знати неколико минута, али ми се осећамо као да је целог живота. – Још он увек рећи истине у очи, добре или лоше. – Пошао је до љубачки ношајући забрављену лопатицу.

Дискусија

Запажа се да **студенати у Пољској** у домаћим задацима, у складу са темом, користе начинске и поредбене конструкције, међутим, ако нису подстакнути задатком или темом, они изузетно ретко самоиницијативно користе поменуте јединице. Углавном користе краће реченице са неопходним реченичним члановима.

Поредбена реч *као* код пољских студената употребљена је свега неколико пута и то на правилан начин, а везник *као да* само једном (исправно): *Индице имају такве шарене хаљине и као да увек су срећни*. Потребно је приметити да је велики број примера у којима је глагол изостављен или је погрешно употребљен.

Код погрешних употреба углавном се из контекста може претпоставити шта је студент желео рећи. Уколико и постоје нејасноће, оне не потичу од употребе конструкција којима се изражава начин или поређење.

За исказивање начина пољски студенти чешће користе предлошко-падежне конструкције, него само једну реч, а глаголски прилог садашњи са начинским значењем није забележен. Студенти средњег нивоа предлошко-падежне конструкције често правилно употребљавају.

Оно што нас је посебно изненадило јесте да у студентским радовима из Пољске готово уопште не наилазимо на компарацију.

Наводимо још једну напомену у вези са студентима чији је матерњи језик пољски. Везници *као што*, *као да*, *како* и поредбена реч *као* немају увек један јединствени превод на пољски језик, већ то зависи од контекста. Можда у томе лежи разлог због ког студенти чији је матерњи језик пољски прибегавају неким алтернативним речима и не користе

⁵⁸ Већина текстова писана је латиницом чак и графемама које у српском језику не постоје, нпр. *ryba* или у овој реченици *architekta Theofila Von Hansena под утицајем матерњег или енглеског*.

формална обележја поредбених и начинских конструкција српског језика. Погледајмо следеће примере на српском и њихове преводе на пољски:

- (1) Гледа ме **као да** ме први пут види.
(1') Ogląda mnie **jakby** pierwszy raz mnie widział.
- (2) Не волим га **као што** он воли мене.
(2') Nie kocham go **tak jak** on mnie kocha.
- (3) Данас неки људи живе **како** се живело пре сто година.
(3') Dzisiaj niektórzy ludzie żyją **tak, jak** żyło się sto lat temu.

Приметићемо да се и српски поредбени везник *као што* и начински *како* преводе на исти начин на пољски језик. Тај превод је најближи корелативу *тако–како*, односно *толико–колико*. Сама поредбена реч *као* преводи се са *jak*.

Иако се може учинити да се употребом фразеолошких поређења и гномских израза стилски израз студената богати, то није случај код студената из Пољске. Наиме, имали су неколико пословица које су могли искористити приликом писања, али то су углавном чинили на погрешан начин, односно у погрешном контексту.

На основу састава **студената из Словачке** можемо приметити да су поред словних грешака, користили и графеме које су карактеристичне за њихов алфавет, али у српској азбуци не постоје. Јављају се и лексеме које се не користе у српском језику: *будова*, *тхајска*, али и англицизми *road trip* кад нешто желе да објасне, а не знају одговарајућу реч у српском језику. О правописним грешкама, састављеном и растављеном писању речи нећемо говорити. Имају великих проблема са падежима, упркос чињеници да деклинацију познају и у свом језику.

Потребно је имати у виду да су студенти из Словачке највећим делом на А нивоу (у питању је други семестар), па су поменуте грешке прихватљиве. Велики је број грешака и у конгруенцији: *Она био изградена у електричкој слогу. – Моје сестре били су од мене још млађе*. Такође, има грешака у погледу реда речи у реченици. У компаративу, који је за нас посебно интересантан, правилно су користили предлоге.

Од свих косих падежа инструментал је најчешће у употреби, посебно инструментал средства који је већина добро савладала: *возом, мотоциклима, џипом*. Видели смо да су користили *како, као* и *као да*, али не увек на прави начин: *Срећом је било лепо време, како сваки дан смо били на обали*. Погледајмо још један пример: *Србија је близу и тако смо путовали аутомобилом*. Из контекста се јасно види да је реч о погрешној употреби *тако* уместо *зато*. Два су могућа тумачења реченице која је интересантна, али не сасвим јасна: *Као да, недонећу домаћи задатак, за што се извињавам*. Прво је [*Пошто нећу донети домаћи задатак, извињавам се*]; или [*Зато ја нећу донети домаћи задатак и због тога се извињавам*]. Која год да је била намера студента, сложени поредбени везник погрешно је употребљен. Спорадично се појављују комплексније употребе предлошко-падежних конструкција: *Она био изградена у електричкој слогу по пројекту немачкој архитекта Тхеофила Вон Хансена*.

Запажа се да **студенти у Бугарској** немају проблема са разумевањем и повременим коришћењем поредбених и начинских конструкција. То запажање стекли смо на основу анализираних састава, а потврдили смо у ЕдПазлу (детаљније ће бити представљен у

наредном делу дисертације). Студенти којима је матерњи језик бугарски понекад праве словне грешке, греше у употреби падежа, у реду речи у реченици, али то нису сегменти који нас сада интересују. Чак и на почетном нивоу користе зависносложене везнике, Међутим, мање користе поредбене и начинске јединице, чешће посежу: (1) за другим типовима зависнослужених реченица, нпр. на питање *На који начин је мама успела да се заустави?* – добили смо одговор: *Када се је ударила у кући*; (2) или за нереченичним јединицама, нпр. на питање *На који начин се треба одгурнути?* – добили смо одговор: *Треба отгурнути се полако*.

Поред грешака на фонетском и фонолошком плану, највише је проблема на морфолошком нивоу, посебно приликом употребе падежа. То је очекивано уколико знамо да бугарски језик има аналитичку деклинацију и компарацију. Уз изванстан број грешака, студенти којима је бугарски матерњи језик разумеју ову наставну јединицу. Малобројне грешке које се јављају могле би се отклонити интензивнијим вежбањем.

3.2.3. Закључне напомене

Када у целини сагледамо продуктивни корпус, примећујемо да се јављају различити типови грешака на свим језичким нивоима. С обзиром на изузетно велики број студената који су на почетном нивоу, у односу на испитанике на Б или ређе Ц нивоу, можемо закључити да се на том стадијуму не уочава велика разлика у броју и типу грешака између студената који српски језик уче у окружењу изворних говорника и студената који уче у својој матичној земљи. Приметно је да говорници језика који су генетски и типолошки слични српском језику праве мање грешака, али ни овде степен дискрепанце није статистички значајан. Највећи број грешака јавља се код тзв. слободног писања и то код предлошко-падежних конструкција при употреби падежа или предлога; код глаголских прилога и приликом коришћења везника. Изузетно ретко сусрећемо сложене везничке спојеве, посебно исправно употребљене.

4. РЕЗУЛТАТИ ПИЛОТ-ИСТРАЖИВАЊА

Као што је познато из досадашње литературе, слобода избора јесте основа сваког мотивисаног деловања. Кад је у питању учење страног језика, независност у одлучивању може се, између осталог, постићи применом следећих наставних приступа (уп. Топалов 2011: 76 према Venson 2001; Dörnyei 2001):

(а) приступ базиран на материјалу – у овом случају подстиче се независна интеракција ученика/студената са наставним материјалом, на пример, то се постиже путем индивидуалног учења;

(б) приступ базиран на технологији – у овом случају акценат се ставља на индивидуално учење уз примену различитих могућности које пружају информационо-комуникационе технологије;

(в) приступ базиран на промени у хијерархији односа између ученика/студената и наставника – у овом случају ученици/студенти имају контролу у процесу планирања и процене постигнутих резултата учења.

За потребе овог истраживања, а уз поштовање поменутих приступа који студентима омогућавају слободу избора и независност у одлучивању, сачињена је база на платформама за учење. Почело се са *PowerPoint* презентацијом која ће помоћи студентима да се упознају са нечим новим преко материјала које већ користе у настави. Дакле, студенти су се већ сретали са презентацијама, али нису имали задатак да на тај начин унапред проуче и припреме градиво, погледају задатке и покушају дати одговоре.

Како смо већ нагласили, пробно, пилот-истраживање реализовано је у току летњег семестра академске 2017/2018. на Департману за славистичке студије, Универзитета „Коменски“ у Братислави.

Након теоријских поставки, анализе уџбеника, упознавања са литературом и дидактичким моделом „обрнуте учионице“ – желели смо проверити да ли је модел „обрнуте учионице“ могуће реализовати у пракси када поредбене и/или начинске јединице представљају наставни садржај који се обрађује.

4.1. Методологија и поступак – принцип структурирања задатака

Студентима је објашњено да је **презентацију** коју су добили унапред путем мејла потребно проучити за један од наредних часова (прецизно им је речено који). Уз кратко упутство како треба приступити наставном материјалу добили су и наставни лист са задацима.⁵⁹ Захтеви који се постављају студентима у виду задатака исти су као на презентацији, чиме се избегава фактор изненађења и смањује тензија и анксиозност студената, тј. елиминише се или ублажава тзв. афективни филтер.

Примери су конструисани (осмишљени) за потребе презентације, дакле, нису узимани аутентични искази из реалних текстова. Наиме, сматрамо да примери који су прилагођени обради (тј. који немају „сувишне“ реченичне делове) могу јасније, пластичније и упечатљивије указати на језичку појаву која се обрађује. У складу с комуникативним приступом који се примењује у савременој настави страних језика, учење смо усмерили на разговорни функционални стил. Акценат је на комуникативној

⁵⁹ Наставни лист са свим задацима налази се у Прилогу број 1.

компетенцији која се осим на познавању језика, заснива и на другим знањима и умећима (семиолингвистичкој, референцијалној, говорно-текстуалној компоненти, односно на етно-социокултуролошкој компетенцији, прагматици итд.).

Неколико првих слајдова на презентацији⁶⁰ садрже информације о поредбеним и начинским јединицама, везницима, а све је поткрепљено примерима. Таква експлицитна граматика јесте методички оправдана: (1) „комуникација се заснива на синтаксичким и морфолошким регулама граматике језика који се учи“, (2) граматичка правила имају важну улогу у „управљању комуникацијом“; (3) знање страног језика подразумева да појединац разуме граматичка правила и да је овладао њиховом употребом (уп. Точанац-Миливојев 1997: 63). Презентацију смо креирали тако да се најбитније информације о поредбеним и начинским јединицама налазе испод сакривених поља, додатно истакнуте различитом бојом и графичким наглашавањем. Настојали смо да дидактички структурирамо садржај на слајдовима, а дидактички приступ смо усмерили тако да подстакнемо студенте на размишљање и оставимо простора да покушају сами да дају одговор или да провере своје знање при поновном враћању (в. слике бр. 1 и бр. 2).

Слика бр. 1: Приказ слајдова – начинске реченице

(а)

Načinske rečenice

- Načinske zavisne rečenice su rečenice u kojim [?]
- Kao [?]
- I ukazuju na [?]
- Priloške oznake načina izriču način vršenja glagolske radnje i odgovaraju na pitanje [?]

⁶⁰ Презентација је писана латиницом како бисмо уклонили евентуалну баријеру непознавања ћирилице и усмерили сву пажњу студената на смисао презентације и садржај задатака.

(6)

Poredbene rečenice

- Poredbene zavisne rečenice su rečenice u kojim

se iskazuje kvalitet i stepen neke osobine ili pojave i to tako što pokazuje sa čime je ono što se poređi **jednako** ili **slično** i od čega se **razlikuje**

- Kao
 - 1) Poredbene rečenice za **jednakost (sličnost)**
 - 2) Poredbene rečenice za **nejednakost (različitost)**
- Kao obeležja upotrebljavaju se veznički spojevi

1) za jednakost: kao što, kao da

2) za nejednakost: nego/no što, nego/no da

ili korelativi tipa: kakav- takav, kako-tako, koliko-toliko

- Pri čemu se *Veznički spojevi kao što i nego što koriste za realne situacije, a kao da i nego da za hipotetičke*

Осим граматичких (синтаксичких) објашњења, презентација садржи разноврсне примере којима се илуструју формалне и семантичке одлике поредбених и начинских јединица (слика бр. 3). На једном од слајдова налазе се пословице у којима се јављају поредбене и начинске јединице, а на другом су кратка правописна упутства о употреби интерпункцијских знакова у вези са позицијом зависне и главне реченице (слика бр. 4).

На тај начин желели смо методом демонстрације студентима филологије скренути пажњу на граматичке (синтаксичке) основе које је неопходно знати када се говори о јединицама са поредбеним и/или начинским значењем.

Слика бр. 3: Примери поредбених и начинских конструкција

(a)

Načinske rečenice – primeri

- Gledala je **nezainteresovano**
- Razmišlja **brzo**
- Plaćaju **karticom**
- Trenirali smo **naporno**
- Sviraš **dobro**
- Priloška oznaka **načina** izrečena je **jednom rečju**

KAKO?

(б)

Načinske rečenice

- Priloška oznaka načina može se izreći i **skupom reči (sintagmom)**
Slušao je muziku **veoma pažljivo**.
Odgovorila mu je **vrlo uznemireno**.
- **Način** glagolske radnje možemo izreći i **načinskom zavisnom rečenicom**
- Uradio je zadatak **kako je najbolje znao**.
- U načinskim zavisnim rečenicama najčešći je veznik **kako**

(B)

Poredbene rečenice

- Elementi poređenja uočavaju se u

komparativu prideva i priloga

On hoda **brže** od mene.

Marija je mnogo **pametnija** nego Ivana.

Vozi **kao** Šumaher. (→ On vozi kao što vozi Šumaher)

- **Poređenje** glagolske radnje možemo izreći i

poredbenom zavisnom rečenicom

Aleksa tako dobro igra košarku **kao da je** trenirao 5 godina.

Taj film je mnogo bolji **nego što** sam mislila.

Uradio je **onoliko koliko** mu je otac rekao.

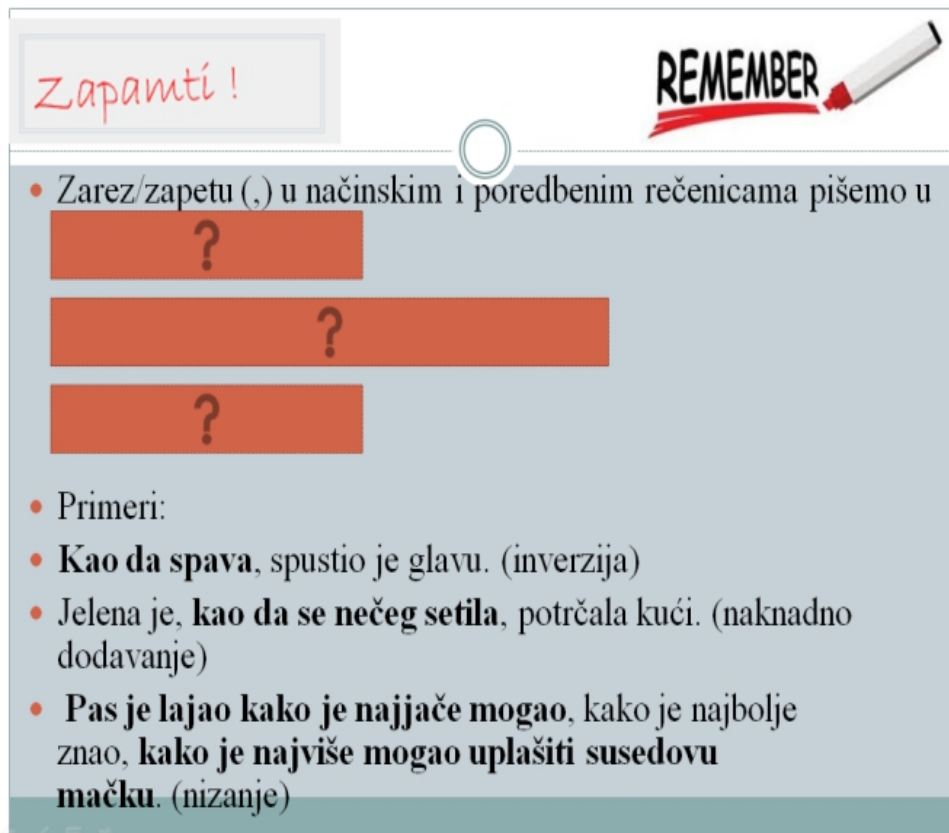
(r)

Načinske i poredbene rečenice

- **Primeri načinskih i poredbenih konstrukcija veoma su zastupljeni u poslovicama:**

- Živi k'o riba na suvom.
- Kakav pozdrav onakav i otpozdrav.
- Kako došlo tako otišlo.
- Laje ko pas na zvezde.
- Trči kao ždrebe pred rudu.
- Niko ne može tako malo da me plati, koliko malo ja mogu da radim.
- Ide kao kiša oko Kragujevca.
- Ptica po perju, a čovek se po besedi poznaje.
- Čuti kao riba.
- Hvali ga k'o Ciganin konja.
- Čovek bez slobode, k'o riba bez vode.
- Šta me gledaš, k'o da igra bela mečka?!
- Kako seješ, tako ćeš i žnjeti.
- Lupa k'o Maksim po diviziji.

Слика бр. 4: Употреба запете у поредбеним и/или начинским реченицама



Zapamti!

REMEMBER

- Zarez/zapetu (,) u načinskim i poredbenim rečenicama pišemo u
? ? ?
- Primeri:
- **Kao da spava, spustio je glavu.** (inverzija)
- **Jelena je, kao da se nečeg setila, potrčala kući.** (naknadno dodavanje)
- **Pas je lajao kako je najjače mogao, kako je najbolje znao, kako je najviše mogao uplašiti susedovu mačku.** (nizanje)

Након претходно показаних слајдова, који су намењени усвајању знања, уследили су слајдови са задацима за примену и проверу знања. Ови задаци се налазе и на **наставном листу** који смо поделили студентима (в. прилог бр. 1 на крају рада). Приликом конципирања задатака држали смо се дидактичког принципа поступности, који подразумева да се процес учења реализује: (1) од једноставнијег ка сложенијем; (2) од ближег ка даљем; (3) од лакшег ка тежем; (4) од познатог ка непознатом.

Има укупно десет задатака на наставном листу.

(1) У првом задатку од студената се тражило да на нивоу препознавања просуде која је од три наведене реченице граматички исправна. Притом, од њих се очекивало да су упознати са конгруенцијом у српском језику и са компарацијом придева.

(2) У другом задатку требало је из већ понуђеног поља одабрати одговарајући везник, при чему се водило рачуна да лексика у овом и свим осталим задацима буде позната, чак на нивоу лексичког минимума.

(3) На претходни наслања се трећи задатак у коме се осим правилне употребе везника од студената тражи да повежу две колоне чиме ће образовати једну граматички коректну сложену реченицу логички повезану.

(4) Задатак број четири од наших испитаника захтевао је виши ниво мисаоне активности, тј. од њих је тражено да протумаче значење реченица и одаберу један од три понуђена одговора.

(5) У петом задатку требало је наставити већ започету реченицу надовезујући се на везник који одређује тип зависносложене реченице.

(6) Надградња овог задатка дата је у наредним задацима. Шести задатак захтева да се осим самосталног писања другог дела реченице води рачуна да наставак реченице буде усклађен са питањем у загради.

(7) Седми задатак је још захтевнији јер се у њему тражи да се на основу задатог везника или везничког споја осмисли и главна и зависна реченица.

(8) У осмом задатку захтева се да студент у задатом тексту пронађе (подвуче) примере поредбених и начинских зависнослужених реченица, што захтева још виши ступањ самосталности у примени знања. На овај начин студенти увежбавају рецептивну вештину читања и разумевања прочитаног.

(9) Девети задатак предвиђа да студенти самостално напишу неколико смисаоно повезаних реченица (дакле, реченице су повезане у краћи текст као смисаону целину), при чему треба употребити задате везнике и предлоге у поредбеном и/или начинском значењу. На овај начин студенти увежбавају продуктивну вештину писања и остварују виши ниво самосталности у изражавању на српском језику.

(10) На крају, помоћу десетог задатка проверава се колико студенти разумеју пословице у којима се јављају поредбене и начинске јединице. Пословице подстичу студенте на упознавање српске народне књижевности, а наставник са њима може касније дискутовати о порукама паремиолошких творевина, чиме се доприноси развоју логичког расуђивања и критичког мишљења.

Овако дизајнирани задаци резултат су стратегије чији је циљ развој студената усмерених ка учењу, односно пажња се најпре усмерава на садржај лекције који је релевантан и има примену у стварном свету (Брофи 1987). До раста унутрашње мотивације доводе и задаци који су типолошки различити (Николс 1989) и задаци са јасно дефинисаним циљевима чије решавање не захтева много времена (Счунк 1989). На овај начин, решавањем задатака код којих су укључени и афективни елементи, код студента се поред когнитивних стратегија учења, активирају и метакогнитивне стратегије планирања, организовања и надгледања свога рада (Радић Бојанић – Топалов 2010).

Природа, редослед и типови задатака, начин оцењивања и вредновања знања, степен аутономије који се студентима омогућава, одабир наставних материјала и модела, као и други фактори који су под контролом наставника – у великој мери одређују мотивацију студената. Први сусрет са страним језиком у учионици требало би да буде позитиван (афирмативан), а од наставника се очекује да буде узор и да покаже занимање и ентузијазам за језик који се учи, као и за студенте и њихово напредовање.

Избор уџбеника и наставног материјала који је занимљив, аутентичан и у складу са годинама, нивоом образовања, интересовањима и другим афинитетима полазника, а уједно и релевантан за образовни и социо-културни контекст у коме се учење одвија – доприноси бољим резултатима.

4.2. Учесници пилот истраживања

Наставни лист са задацима пратила је **анонимна анкета** која се тичала општих, основних података о студентима (в. прилог бр. 2 на крају рада). У нашој контролној групи од укупно шеснаест (N=16) испитаника подједнако су били заступљени припадници оба

пола, осам (8) испитаника били су мушкарци (50%), а половина су биле припаднице женског пола (50%).

Сем једног студента на размени који је пореклом из Пољске, осталих петнаест су из Словачке (93,75%). Приближно су истог узраста у распону од 19 до 31 године са просечном старошћу од 21,88 год. Најстарији испитаник факултативно похађа наставу српског језика (нема статус студента), док су остали испитаници:

(а) на основним академским студијама – укупно једанаесторо испитаника (68,75%) од чега је њих седморо на првој години (63,64%), троје на другој (27,27%) и један на трећој (9,09%);

(б) на другој години мастер академских студија – три испитаника (18,75%);

(в) студент који је на студентској размени у Братислави студент је треће године докторских академских студија (6,25%).

Подаци о студентима дати су у табели која следи:

Табела бр. 1: Учесници пилот-истраживања

ред. бр.	земља порекла	пол	узраст	ниво студија	година студија
1.	Словачка	М	21	основне	1.
2.	Словачка	Ж	20	основне	2.
3.	Словачка	Ж	19	основне	2.
4.	Словачка	М	31	/	/
5.	Словачка	М	20	основне	1.
6.	Словачка	М	19	основне	1.
7.	Словачка	Ж	20	основне	1.
8.	Словачка	М	23	основне	2.
9.	Словачка	Ж	21	основне	3.
10.	Словачка	Ж	21	мастер	2.
11.	Словачка	Ж	22	мастер	2.
12.	Словачка	Ж	20	основне	1.
13.	Словачка	Ж	24	мастер	3.
14.	Словачка	М	20	основне	1.
15.	Словачка	М	21	основне	1.
16.	Пољска	М	28	докторске	3.

Студијски програм наших испитаника веома се разликује од студијских програма у Србији, пре свега по организацији и заступљености смерова и предмета. Наиме, они се на самом почетку студија опредељују за два филолошка смера или за један филолошки, а један из неке друге области (нпр. историја, етнологија, уметност и сл.), при чему равноправно студирају оба смера, а тек се касније на мастер студијама опредељују за један од та два. То значи да они осим веома малог броја лекторских вежби на српском језику (два часа недељно) похађају и српску књижевност која се изучава на њиховом матерњем језику и, наравно, тај други смер који су одабрали. Ово посебно истичемо како бисмо

указали да је недовољно познавање језика директна последица недовољног контакта са језиком који студирају (в. Ђорђевић 2017: 216–217).⁶¹ Ове тврдње отварају простор да укажемо на још неке факторе који утичу на учење српског језика у иностранству.

4.3. Предности примене „обрнуте учионице“ у српским лекторатима

Циљ овог дела рада није да детаљно описујемо број и положај лектората српског језика, већ да укажемо на проблеме са којима се суочава наш језик, његови представници и полазници како бисмо имали ширу слику и у правом светлу сагледали оправданост увођења датог модела „обрнуте учионице“.

У чланку из 2007. године се тврди да се у том тренутку српски језик као главни или изборни изучава на 150 катедри широм света у Европи, Азији, Америци итд. и да 65 професора/лектора српског језика ради на иностраним факултетима (Бананух-Бјелановић 2007: 244). Међутим, наглашава се да поред великог интересовања постоје и бројни проблеми са којима се лекторати суочавају, посебно недостатак наставног кадра, а додајмо томе и недостатак одговарајућих савремених наставних средстава.

Последњих година ситуација се, рекли бисмо, доста променила. У медијима⁶² и литератури⁶³ често се може чути да је судбина српских лектората неизвесна и да им прети гашење. Истраживање посвећено реформи студија страних језика у Србији⁶⁴ показало је да се од некадашњих 47 лектората (2000. године) дошло до 27 за само тринаест година. Два су разлога због којих се гасе лекторати за српски језик широм света – (1) први је небрига наше земље о њима; (2) други је смањено интересовање студената и самих универзитета за хуманистичке науке (уже – за језике, и још уже – за словенске језике).

Постоји и неколико позитивних примера. На универзитету у Сеулу српски се изучава као самостални студијски програм, у Братислави је учење српског поново покренуто после двадесет и две године (Ђорђевић 2017: 216). Пораст интересовања за српски језик бележи се у САД, Канади и Кини.

Српски језик није једини на листи угрожених језика. Његову судбину деле и други тзв. мали језици.⁶⁵ Такви језици изучавају се и на другачији начин, посебно изван граница матичне земље.⁶⁶ Разлози за учење могу бити различити и у складу су са реалним потребама тржишта. Намеће се још једно сложено питање – утицај друштвеног и културног контекста на мотивацију и ставове студената. Важну улогу има друштвени статус циљног језика у односу на изворни језик, етнолингвистички односи говорника, економски и политички фактори. Уколико је социolingвистички статус полазникове

⁶¹ О проблемима с којима се сусрећу лекторати већ је било речи у литератури (в. Миловановић 2007: 91–98; Илић Марковић 2011: 369).

⁶² В. следеће чланке: www.politika.rs/sr/clanak/380513/Kultura/Na-znacajnim-slavistickim-katedrama-bez-srpskog-jezika; www.rts.rs/page/rt/sr/Dijaspora/story/1526/srbija-na-vezi/2706371/lektorati-za-srpski-jezik-u-nestajanju.html; www.novosti.rs/vesti/kultura.71.html:470699-Zabrinjavajuce-stanje-nasih-lektorata-Nemar-gasi-srpski-jezik;mreza.rs/srpski-jezik-u-svetu-opadanje-interesovanja-za-izucavanje-na-univerzitetima/.

⁶³ В. следеће чланке: Бањанин 2007: 267–276; Стипчевић 2007: 255–265; Крајишник 2014: 217–226; Керкез 2016: 437–442; Росић 2016: 421–424.

⁶⁴ В. податке на интернет страници: projects.tempus.ac.rs/attachments/project_resource/1098/1621_23_March2012_REFLESS_Studije_filologije_i_potrebe_trzista_rada.pdf.

⁶⁵ У односу на број говорника и величину територије на којој се неки језик говори, језици се могу поделити на мале и велике (уп. Бугарски 1996: 165–168).

⁶⁶ Промовисању малих језика доприноси размена студента (уп. Суботић–Бјелаковић 2007: 176).

друштвене заједнице нижи у односу на говорнике циљног језика, оријентација ће највероватније бити инструментална јер добро познавање циљног језика отвара нове могућности за напредовање у економском и материјалном смислу (Стерн 1983: 378). Студенти могу бити истовремено и интегративно оријентисани, чиме би се остварили најбољи резултати, али, с друге стране, могу бити у страху од асимилације и губитка личног и културног идентитета (Клемент 1980).

У многим европским земаљама студенти похађају студије на минимум два смера, на пример: (а) студенти филолошког смера студирају два или више језика; (б) студенти наставничког смера студирају два наставна предмета; (в) студенти нефилолошких факултета студирају један модул на филологији (уп. Илић Марковић 2011: 371).

На основу појединих силабуса (које нудимо у прилогу бр. 3 на крају рада), може се видети да студенти српске филологије не изучавају само језик, већ и књижевност и историју Срба, друштвене и политичке прилике, географске одреднице и гастрономске специјалитете, упознају се са српским филмом, културом и наслеђем итд. Настава, семинари и екскурзије неретко су пропраћени електронским платформама и то већ дуги низ година.

Електронске платформе представљају допуну традиционалној настави, у складу са тзв. *blended learning* концептом. Током семестра предавач је у редовном контакту са студентима путем електронске поште или заједничких форума, што представља замену за класичан облик консултација, о чему сведочи српски лектор на Филолошком факултету у Бечу (Илић Марковић 2011: 368–371). Осим тога, лектор српског језика на факултету у Бечу каже да су евалуације наставе показале да су студенти без изузетка задовољни применом нових метода и електронских платформи у учењу. Претходно наведени подаци о примени информационо-комуникационих технологија у настави српског као страног језика веома су значајни за наше истраживање посвећено могућностима примене „обрнуте учионице“. Посебно су важне тврдње да су студенти у потпуности тиме задовољни. Потреба за технологијама и модерним приступом настави и учењу могла се само повећати за последњих десет година.

У прилог употребе информационо-комуникационих технологија у настави српског као страног језика, иде и чињеница да су у питању генерације које су дигитално писмене и имају битно другачије животне навике него ли само неколико претходних генерација. Њихов систем вредности променио се од рада до забаве, а циљ образовања у основи је остао исти – потребно је да ученици/студенти савладају предвиђено градиво и обезбеде трајност наученог и његову практичну примену.

У контексту једног таквог, другачијег образовања сматрамо да је дидактички модел „обрнуте учионице“ у потпуности методички оправдан. На овај начин студенти добијају основне информације потребне за савладавање одређене наставне јединице, уз одговарајуће примере, при чему је акценат на примени знања и слободи да се самостално врши расподела времена и обавеза.

Осим што дидактички модел „обрнуте учионице“ одговара студентима који студирају два смера, веома је погодан и за студенте који су запослени или им је због неких других разлога потребно да у што већој мери постоји временска флексибилност, доступност материјала, повезивање са студентима и предавачима. Све поменуте факторе обезбеђује електронска платформа.

4.4. Анализа студентских ставова (анкетни упитник)

Приликом састављања **презентације** и **наставног листа** водили смо рачуна да буду испоштовани методички принципи: (1) принцип прилагођености наставе узрасту студената и нивоу знања; (2) принцип повезаности теорије и праксе; (3) принцип очигледности; (4) принцип свесне активности студента у настави; (4) принцип трајности усвајања знања, вештина и навика; (5) принцип систематичности; (6) принцип индивидуализације.

У завршном делу часа (одржаног у оквиру нашег пилот-истраживања) бавили смо се анализом ставова о предностима/недостацима модела „обрнуте учионице“ и достигнућима наших испитаника у стицању и продубљивању језичких компетенција на српском језику (искључиво из њиховог угла). Квалитативно истраживање смо вршили на основу **анкетног упитника** (прилог бр. 2 на крају рада) у којем преовлађују питања вишеструког избора. Поред тога питањима отвореног типа и групним разговором испитаницима смо омогућили простор за описивање, самопроцену и рефлексiju.

Најпре смо од наших испитаника желели да сазнамо који су њихови разлози (мотиви) за учење српског језика. Иако се термин „мотивација“ чешће користи, у овом контексту сматрамо да је погоднији термин „оријентација“: (1) оријентација представља разлоге за учење циљног језика; (2) мотивација представља усмерени напор студената како би научили језик; (3) оријентација је један од фактора који доприноси развоју мотивације (уп. Елис 1994: 509–510).

Наши испитаници могли су одабрати један или више понуђених одговора (породица / пријатељи / партнер; порекло; интересовање за нови језик и културу; егзотичност; сличност са матерњим језиком) или дати свој, другачији одговор који ће најближе одредити њихове разлоге за учење српског језика. Готово сви су навели да је главни разлог за учење српског било интересовање за нови језик и културу. У нешто мањем броју навели су сличност са њиховим матерњим језиком и један студент је рекао да има пријатеље у Србији. Један од одговора био је да српски уче због сличности са хрватским који већ студирају, а један студент који је већ седам пута био у нашој земљи (али никада није живео овде) написао је да воли српску историју, музику, храну и филм. Можемо приметити да доминира интегративна оријентација у мотивацији⁶⁷ (позитивни ставови према циљном језику и култури, тежња студената да се интегришу у културу циљног језика и постану слични његовим говорницима) насупрот инструменталној оријентацији (практични разлози за учење језика, пролазна оцена на испиту, мање напора, финансијска награда, унапређење на послу и сл.).

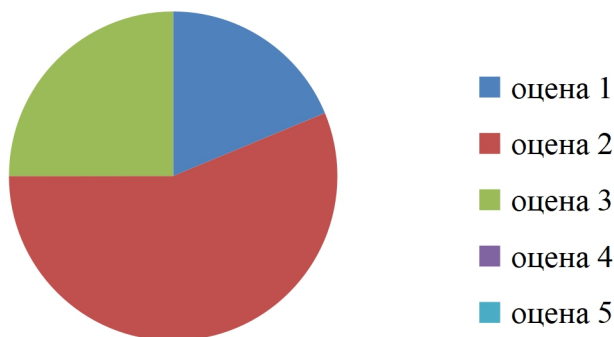
Питали смо студенте и да ли су некада живели у Србији и уколико је одговор потврдан потпитање је било колико дуго. Само два студента (12,5%) написала су да су некада живели у Србији и то пет месеци у Београду (студентска размена – један семестар), односно девет месеци на Косову и месец дана у Нишу. Половина наших студената била је некада у Србији (петоро више пута), а од студената који нису њих шесторо, уколико им се укаже прилика, дошли би у Србију, а само један студент одговорио је да није био и да нема тих амбиција у будућности.

Дакле, постизање задовољавајућих резултата у учењу српског језика додатно је отежано чињеницом да између студената и заједнице која говори циљним језиком само у

⁶⁷ О интегративној и инструменталној оријентацији у мотивацији (енг. *integrative orientation* и *instrumental orientation*), в. Гарднер–Ламберт (1972).

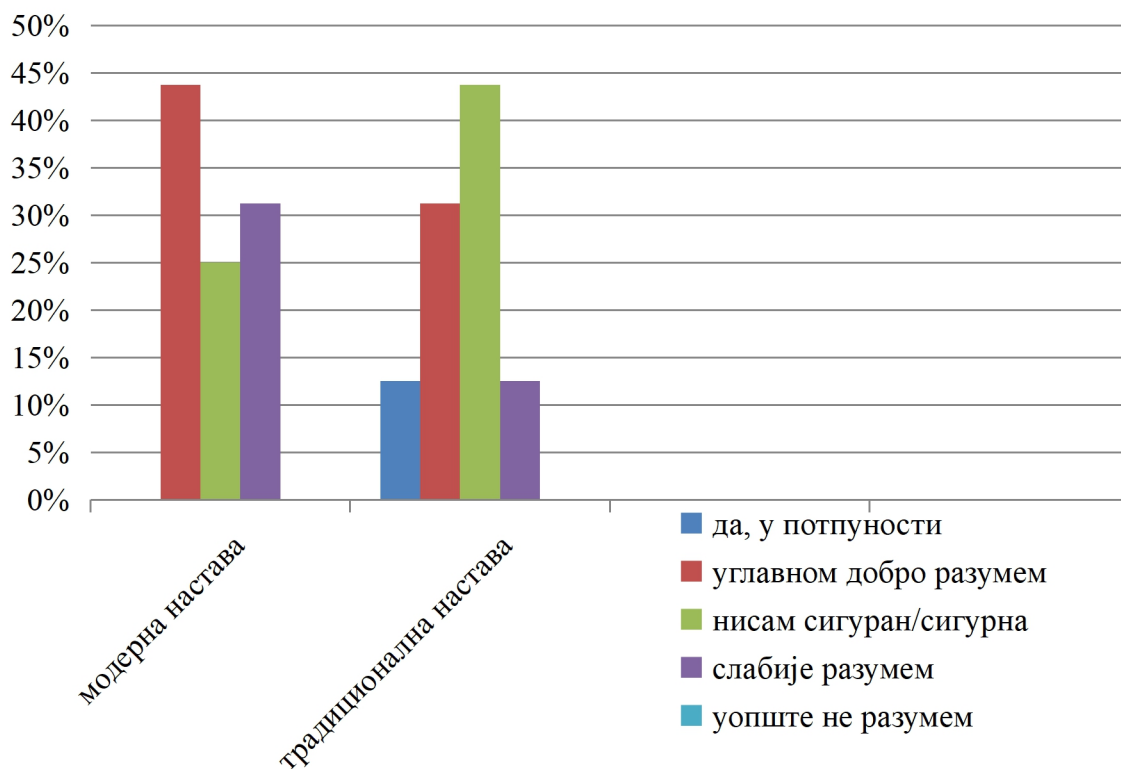
ретким случајевима постоји директан контакт (уколико изузмемо контакт са лектором). Већином, језик и култура уче се посредством уџбеника у оквиру предмета на факултету. За боље резултате неопходно је укључивање социо-културолошке компоненте у планирање часова српског као страног језика. Учење граматичких структура и речи без контекста који пружа увид у адекватну примену наученог ускраћује могућност успешне примене језика у стварним ситуацијама. Успеху ће допринети аутентичан наставни материјал јер је занимљивији од уџбеника, а у исто време је и релевантан и пружа велику количину интересантног инпута (Топалов – Радић Бојанић 2010).

Од испитаника је тражено да на скали од један до пет сами процене своје познавање српског језика (графикон бр. 7): 1 – означавало је „не разумем и не могу да говорим; 2 – разумем, али ми је тешко да говорим; 3 – разумем и могу да комуницирам на основном нивоу; 4 – немам проблем са разумевањем, али не могу увек да кажем шта мислим; 5 – комуницирам без проблема на српском језику“. Своје знање нико није оценио оценом четири или пет, 25% испитаника одабрало је оцену три, чак 18,75% оценило је своје знање најнижом оценом. Највећи број испитаника, више од половине (56,25%) рекло је да разумеју, али да им је тешко да говоре (дакле, то је оцена два).



Графикон бр. 7: Самопроцена нивоа знања

Питања од 11 до 15 у анкети тичу се студентских ставова и навика у вези са употребом интернета и модерних технологија у свакодневном животу и у настави. Иако 87,5% наших испитаника користи интернет и модерне технологије у свакодневном животу, 56,25% њих одговорило је да користе интернет и модерне технологије у настави свакодневно, али само на појединим предавањима; углавном 18,75% користи интернет у те сврхе, исто колико и оних који то чине ретко. Наставну јединицу презентовану употребом интернета и модерних технологија углавном је добро разумело 43,75%, слабије разуме 31,25%, док 25% испитаника нема јасно изграђен став поводом тога. Традиционалну наставу, са којом су сви упознати, у потпуности разуме 12,5% испитаника, углавном добро разуме 31,25%, без става, односно није сигурно 43,75% анкетираних студената, а наставну јединицу слабије разуме 12,5% (графикон бр. 8).



Графикон бр. 8: Ставови о разумљивости модерне и традиционалне наставе

Сматрамо да је задовољавајући број студената који су успели да разумеју овакав вид наставе упркос њиховом недовољном познавању српског језика (које је објективно приближно ономе како су сами оценили своје знање) и упркос чињеници да је у питању комплексна наставна јединица погодна за виши ниво учења. Недовољно познавање језика условљено је малим бројем часова српског језика, што је била и једна од главних сугестија студената.

Наиме, студенти сматрају: да имају недовољан број часова српског језика; да су мало у контакту са живим језиком; да им недостаје више теорије. Њихово мишљење дели и лектор на тамошњем факултету. Поред тога било је и оних који су на 14. и 15. питање у којима су могли изнети своје сугестије, као и шта би то променили у савременој настави, рекли да не би променили ништа; да је све јасно; да су задовољни; да боље разумеју градиво на овај начин и уз игру; да због употребе модерних технологија у свакодневном животу учење на овакав начин је лакше и занимљивије.

Верујемо да би резултати о примени „обрнуте учионице“ били још бољи када би се овакав облик наставе понављао у континуитету и када би били постављени конкретни стандарди успеха како би студенти тачно знали шта се од њих очекује у одређеној активности или задатку.

4.5. Анализа студентских одговора (тест на наставном листу)

Према теорији постигнућа (енг. *achievement motivation theory*), понашање појединца производ је три чиниоца: мотива, вероватноће успеха и подстицајне вредности. Мотивација је највиша у случају средње тешких задатака.⁶⁸ На основу студентских одговора, примећујемо да су студенти били изузетно мотивисани. Иако су неки од задатака изнад њихових могућности (они су, углавном, прва година основних академских студија), покушали су да их ураде. Да разумеју смисао, одаберу одговарајући везник или повежу две колоне – већим делом су успешно урадили (о чему ћемо још говорити).

Прва четири задатка урадио је највећи број студената са тачним исходом.

Наиме *Марија је старија од Ане*, прва реченица првог задатка, заокружена је код свих испитаника као граматична, у односу на неграматичну *Марија је старији од Ане*. Поред компаратива који се ту јавља, проблем конгруенције су на овом основном нивоу сви савладали. Међутим, када се компарација одвија по типу Б: *Праг је већи него Братислава* : *Праг је већи од Братислава* покреће се питање падежа именице која стоји уз предлог те је и проценат тачних одговора мањи, 85,71%. Трећа реченица првог задатка задржава компаратив, али тежиште проблема преноси на поредбени везник па је успешност тачних одговора још мања, тачније 64,29% тачних одговора (*Боља је књига него што је филм* : *Боља је књига него да је филм*).

Да тачно (правилно) одабере један од три везника у другом задатку – успело је 60% студената. Један студент није урадио ни једну реченицу тачно (6,67%), а 33,33% студената делимично је урадило задатак.

Избор од два везника *како* и *као да* и другог дела реченице који би логички био у вези са првим делом реченице у трећем задатку – тачно је урадило 60% студената. Остали су делимично тачно урадили, али су сви покушали да дођу до тачних одговора.

Чак 93,33% студената знало је одговор на четврти задатак, којим се од њих захтевало да протумаче значење реченица и одаберу један од три понуђена одговора. Само је један студент половично протумачио значење реченица.

Одговори задатака који следе не могу се представити кроз проценте јер се јављају грешке различитих типова и на фонетском, морфолошком и синтаксичком нивоу, на семантичком, лексичком плану и др. Наводимо карактеристичне примере:

Трчи као да би трчил за живот.

Вељко трчи као да би троил за живот.

Нешто прошло тако брзо како и дошло, не остало је дуго.

Све се завршило како на сватбе.

Андреа је пекла колач на завтра.

Ја сам старији од Марије.

Ситуација се развијала другачије него што смо чекали/хоћели.

Поштујем га као што моја мајка ради.

Кад се ти нешто лоше стане, познаш који су твоји пријатељи.

Све се завршило како се имало.

Изгледа као да се сваки пут мрголи.

⁶⁸ Детаљније о теоријама, в. Топалов 2011: 16–51.

С друге стране, неки примери су граматички потпуно исправни. Погледајмо пример *Андреа је пекла колач дуго*. Упркос томе, одговор није тачан јер не одговара на питање у загради *Како?* односно, није у складу са захтевом у задатку.

Запажамо да су студенти правили следеће типове грешака (у неким примерима јавља се више грешака, али смо их категоризовали по доминантној особини):

(1) Једна од најчешћих грешака јесте изостављање потребне јединице:

– изостављање везника или корелата:

Помогли смо му онолико смо могли/знали.

– изостављање (помоћног) глагола:

Андреа пекла колач како мама научила.

Свако има могућности да буде успешан онолико колико ја.

Вељко трчи као да антилопа.

Поштујем га као што он мене.

Поштујем га као што он његову маму.

Не говорим као што ми рекли.

Било је тако једнако мушкарца као што жена.

Пева онако како успешни певац.

(2) Веома често се јавља и погрешна употреба поредбене речи *као* и везника, најчешће супституција једног везника другим:

– како уместо као:

Он пева како птица.

Мој друг је паметан како Еинстеин.

Све се завршило како књига.

Све се завршило како у бајци.

Андреа је пекла колач како права домаћина.

– као уместо како:

Једнако као се злато позна у ватри, прави пријатељи познају се у некој невољи.

– као што уместо зато што:

Волим га као што он занимљив.

Волим га као што он је паметан.

Поштујем га као што он је интелигентни.

Трамвај се покварио као што је бил стар.

– као што уместо као да:

Је крупана као што је појела све што има.

Спава као што је умрао.

(3) Међу погрешним одговорима ређе је заступљено додавање непотребне јединице, што показује следећи пример у коме је додата реч *ако* вероватно под утицајем матерњег језика (уп. српски *као* = словачки *ако*):

*Свако има могућност да буде успешан онолико колико **ако** ја.*

Задатак који су студенти најчешће остављали неурађен јесте девети задатак, који је захтевао да напишу низ смисаоно повезаних реченица (тј. краћи текст), при чему треба употребити задате везнике и предлоге у поредбеном и/или начинском значењу.

Последњи, десети задатак, који се односи на разумевање пословица, привукао је највише пажње студената. Сви су се потрудили да одговоре, а уколико то нису знали да учине, написали су објашњење на словачком или навели преводни еквивалент из свог језика. Систематично развијање међукултурне свести омогућава успешну међукултурну комуникацију као крајњи циљ учења страног језика, а наставнику је један од основних задатака да при међукултурном контакту на страном језику студенти буду у могућности да објасне своју и разумеју културу других народа (уп. Крамш 1993).

Неопходно је нагласити да постоје и правилно формиране реченице у тестовима студената, и то студената основних студија:

*Све се завршило како смо и планирали.
Двоје људи увек живе у неком конфликту.
Није ми рекао како се зове.
Вељко трчи као да жели спасити свој живот.
Вељко трчи као да је уморан.
Вељко трши као да је зец.
Вељко трчи као да гори иза њега.
Једе као да никад није јео.
Никад нисам била тако лепа као што су моје сестре.
Не мисли на мене онако како ја мислим на њега.
Није сиромаш тај ко има, него тај ко увек жели да има више, него што већ има.
Изгледам као да имам 13 година.
Урадио је као што је рекао.
Поштујем га као што он поштује мене.
Помогли смо му онолико колико смо знали.
Свако има могућност да буде успешан онолико колико заслужије.
Пиши као што говориш.
Ко много жели, никада неће имати доста.
Причао је о томе предмету као да је био тај најпааметнији човек на свету.*

Ове реченице су без иједне (крупне) грешке. Оно што нас је посебно изненадило јесте да су студенти основних студија (прва година) боље урадили задатке од студената на мастер студијама. Студенти са мастер студија половишно су урадили први задатак. Један од њих је једини студент који је потпуно погрешно урадио други задатак, трећи је, такође, урађен са делимичним учинком. Четврти је урађен тачно, 7, 8. и 9. задатак нису уопште рађени, а 5, 6. и 10. задатак су мањим делом рађени, не увек успешно.

Студенти који су у решавању задатака показали највише знања, управо су они који паралелно са српским уче и хрватски језик (уп. примере: *Осјећам се како у филму; Теком викенда учио је од јутра до веча; Ова дјевојка је лепа као што моја сестра*). Боља постигнућа ових полазника говоре у прилог тези да већи број часова и чешћи контакт са циљним језиком (или њему сличним језиком) даје боље резултате.

Мотивација, као ментални покретач, укључује циљ, уложени напор, жељу (когнитивну димензију) и уживање у задатку (афективну димензију) (Гарднер 1985). Већи

успех у учењу доприноси позитивнијем ставу према језику и култури, а ниво успеха резултат је ставова и мотивисаности. То нам је потврдио и испитаник који није студент, али факултативно похађа часове српског јер, како смо навели, воли све што је везано за српски језик и био је до тада седам пута у Србији. Да је то оставило трага, види се на основу неких његових одговора: *Андреа је пекала колач на жару. Конструкцију на жару, с обзиром на то да је недавно почео слушати лекторске вежбе, могао је научити у контакту са живим језиком. Пословицу Пева као птица на грани протумачио је као цинкарење, одавање тајни, пре свега у полицији (објашњење је дао на словачком).*

Неопходно је код студената развити став о „толеранцији на грешке“, тј. научити их да су грешке саставни и неизоставни део процеса учења, да нису доказ о способностима и вештинама (Топалов 2011: 33). С тим у вези, изузетно ценимо напор студената да на питања одговоре и онда када нису учили о томе или нису сигурни.

4.6. Закључне напомене

Подаци из нашег истраживања показују да су испитаници који су позитивно оценили активности на часу, рад по моделу „обрнуте учионице“, и релевантност активности за језичку категорију која се обрађује – имали више успеха у учењу. Резултати су сагласни са једним од ранијих истраживања (в. Топалов 2011: 75).

Примећујемо да је највише грешака начињено: (а) приликом избора везника; (б) приликом (не)навођења глагола у другом делу реченице, односно у зависној клаузи често се изоставља глагол у личном глаголском облику или копула у склопу именског дела предиката. Грешака је било код успостављања дистинкције између: (а) поредбене речи *као* и везника *како*; (б) везника *као што* и *као да*; (в) везника *као што* и *зато што*.

На основу претходно наведених налаза, закључујемо да је потребно да се на часовима вежбања посебна пажња посвети:

- (1) употреби везника;
- (2) укључивању глагола (у функцији предиката) у реченицу.

Најмање тачних одговора било је: (а) у осмом задатку у ком је требало прочитати краћи текст и подвући зависносложене поредбене и начинске реченице; (б) у деветом задатку у којем се очекивала потпуно самостална употреба везника и предлога у реченицама које би студенти сами осмислили.

Претходно наведени налази доводе нас до закључка да студенти имају следећих тешкоћа у вези са поредбеним и начинским јединицама:

- (1) тешкоће у читању и разумевању текста (дакле, надреченичне целине) јер се на нивоу једне реченице лакше проналази одређена (задата) језичка јединица;
- (2) тешкоће у осмишљавању и писању текста (надреченичне целине).

Дакле, неопходно је да наставник примењује активности које се тичу рецепције и продукције поредбених и начинских јединица које би се појављивале у широј смисаоној целини, тј. на нивоу текста.

5. ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА НАСТАВНУ ПРАКСУ

5.1. ИНФОРМАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У НАСТАВИ

„Примена медија у настави олакшава наставни процес и чини га ефикаснијим“ (Спасић 2019а: 242 према Мишра–Кулер 2006: 1017–1054). У српској лингводидактици последњих година појављују се значајна испитивања примене интернета и информационих технологија: (1) у школској настави матерњег (српског) језика и књижевности (в. Божић 2014; Новаковић 2014; Божић 2020); (2) у универзитетској настави српског језика на матичној студијској групи (в. Новаковић–Божић 2020); (3) у настави српског као страног језика (в. Милићевић Добромиров 2020; Миљковић 2020; Новаковић 2020).

Достигнућима тих аутора придружује се и наше истраживање, које представља један ужи сегмент савремених научних дисциплина оријентисаних на примену медија, интернета, дигитализације и информационих технологија у образовању (уп. Спасић 2019а; Спасић 2020а). Проблематика дигитализације наставе, као и примена медија и технологије у образовању нису сами по себи предмет нашег интересовања. Међутим, у фокусу нашег интересовања јесу могућности реализовања дидактичких принципа у технолошким оквирима, па ћемо стога изнети неке од основних података о програмима и алатима јер без технологије нема ни „обрнуте учионице“.

Примена медија и технологије у образовне сврхе доприноси уштеди времена, флексибилности, као и стварању могућности активног учешћа ученика/студената у настави, њиховог надокнађивања пропуштеног у праћењу обрађеног градива и сл. Адекватна примена савремених медија, подразумева мотивисаност и способност наставника XXI века да овлада технологијом која омогућава квалитетније спровођење наставе. Наставни процес, не само да се на овај начин унапређује, већ се у основи мења (Мартин и др. 2011: 1893–1906). Тиме би се, поред унапређивања компетенција наставника и осавремењивања наставног процеса, утицало и на јачање професионалне улоге наставника у условима брзих и интензивних друштвених и техничко-технолошких промена (Карлсон–Гедио 2002).

Последња деценија донела је већи помак у области методике српског као страног језика у нашој земљи. Формирање центара за српски као страни и нематерњи језик при факултетима у Београду, Нишу, Новом Саду и Крагујевцу, оформљени (и током времена унапређивани) онлајн курсеви српског језика за странце и велико ангажовање наставног кадра, довело је до све већег броја страних студената који уче српски језик и до бројних научних и стручних радова. Посебно бисмо истакли пионирски подухват професора новосадског Филозофског факултета који су учествовали у пројекту HOOK UP! заједно са још петнаест факултета из Аустрије, Летоније, Литваније, Луксембурга, Пољске, Португалије, Русије, Турске, Финске и Шпаније.⁶⁹ У складу са захтевима *Заједничког европског оквира за живе језике*, курсеви српског као страног језика спроведени су уз помоћ софтвера, тј. система за управљање учењем Мудл, тј. MOODLE – Modular Object-

⁶⁹ О учењу помоћу платформе HOOK UP! постоје информације које су доступне свим наставницима (<https://hookuplanguagelearning.weebly.com/>).

Oriented Dynamic Learning Environment (Бјелаковић–Ајџановић 2011: 289).⁷⁰ „Пројекат „Хук ап“ (Hook up!) основан је уз подршку програма *Lifelong Learning Programme of the European Commission* и омогућава студентима учење једног (или више) од дванаест језика који се налазе у оквиру мреже универзитета *Campus Europae* (СЕ) уз комбинацију самосталног учења, редовне наставе и интерактивног учења на даљину“ (Спасић 2019а: 244 према Суботић–Бјелаковић 2011: 282).

Након приступа почетној страници, корисници са извесним предзнањем могу урадити улазни тест (енг. *placement test*). На основу резултата, а према нивоу знања могу приступити једном од курсева А1–Б1 (до тренутка настанка рада Бјелаковић–Ајџановић 2011). Осим језичких питања, на располагању су им информације о српској култури, историји и актуелним дешавањима. Курсеви српског језика засновани су на уџбеницима *Научимо српски 1 и 2*, конципирани према принципима савремене комуникативне методе и груписани тематски (енг. *topics format*) (Бјелаковић–Ајџановић 2011: 292).

Широку примену у образовању (пре свега у образовању/учењу на даљину) пронашао је бесплатан софтвер који омогућава креирање система широког спектра – Мудл. Он се може организовати хронолошки, тематски и на друге начине. Најразличитији материјали (задаци, граматичка објашњења, текстови, линкови, напомене, видео и аудио-материјали и сл.) креирани помоћу различитих веб-алата могу бити постављени у бројним форматима (у *.pdf* формату, *-doc*, *-docx*; *Movie maker* (за филмове и видео-записе), *Photo Story 1* (за фотографије), *Hot potatoes* (за текстове, граматичка и лексичка вежбања) (Бјелаковић–Ајџановић 2011; Суботић–Бјелаковић 2011; Суботић–Дражић 2011).

Унутрашњу евалуацију курсева могуће је спровести у програму *Survey Monkey*. Коришћење форума и причаоница (енг. *chat sessions*) повећава интеракцију међу полазницима курсева са једне стране и лектора – професора – инструктора са друге. Могуће је креирати онлајн квизове, тестирати знање студената и пратити напредовање у учењу сваког регистрованог појединца или групе (Кол–Фостер 2007: 2–3). Часови могу бити организовани путем програма и алата који симулирају наставу у учионици и олакшавају комуникацију⁷¹: гугл учионица (*Google Classroom*), скајп (*Skype*) зум (*Zoom*), *vizik (Wiziq)* и др. Од 2018. године на скајпу је уведена опција снимања разговора (преко *clouda*). Ради поштовања права учесника разговора, одмах по отпочињању снимања сви учесници у разговору бивају обавештени да се разговор снима.⁷² Сличне или исте опције имају и други алати за комуникацију.

Скајп има ограничење у броју корисника па је немогуће успоставити везу са више од 50 учесника. Веза је, упркос одличној конекцији, често нестабилна, прекида се и на тај начин смањује квалитет наставе. Поменућемо још једног од познатијих и можда најпопуларнијих видова модерних видео-комуникација у пословном и едукативном окружењу широм света. То је *Zoom*, који се одликује једноставном и поузданом *cloud* платформом за видео и аудио-састанке, конференције, тренинге и вебинаре. Могуће је његово коришћење на рачунару и телефону, а недостатак је временско ограничење од 40 минута и три учесника у бесплатној верзији. Проблем временског ограничења можемо

⁷⁰ У Србији се користи од 2005. године пре свега у високом образовању јер на платформи Мудл акценат је на активностима, а не на садржају. Мудл има веома развијену заједницу и подршку у савременом образовању (<http://mms.edu.rs/moodle/>).

⁷¹ В. ниже.

⁷² Снимање разговора комбинује све екране присутне у разговору, као и све прозоре које су корисници поделили. Функција омогућава снимање унутар „облака“, нудећи корисницима могућност приступа снимљеном разговору путем Windowsa, Maca, iOS-a, Android и Linuxa у периоду од месец дана.

решити тако што учеснике разговора обавестимо о прекиду и замолимо их да поново „ућу“ у разговор. Међутим, то може унети пометњу или оставити утисак недовољно професионалног приступа.

Технички проблеми су саставни део методичког модела „обрнуте учионице“. Ми смо у пракси, а и за потребе овог истраживања испробали много медијума комуникације и издвојили бисмо *конференцијски позив* (енг. *Free Conference Call*). Осим што је доступан и за лаптоп/десктоп рачунаре, мобилне телефоне, таблете и све врсте оперативних система, он пружа могућност да наставник уз минималне техничке сметње разговара са до 1000 корисника без стриктног временског ограничења.⁷³ Комуникација путем *конференцијског позива* (*Free Conference Call*) одвија се тако што се укуца име (уколико се то не уради, мејл-адреса јавно ће бити доступна свим учесницима у разговору или на снимку), мејл-адреса и код (*Online Meeting ID*). Потврдом се пребацујемо у „собу за разговоре“. Уколико час није у току, чује се само музика. Ситуација је интересантнија уколико сами креирамо час. Онда ми учесницима разговора шаљемо код и сами водимо разговор и утичемо на његов ток као у правој конференцијској сали. Дељењем свог екрана, омогућавамо осталим учесницима да виде материјале које приказујемо. Све време сви учесници имају могућности да у *chatbox*-у постављају питања и коментаре те је препорука да уколико водимо час/разговор са великим бројем учесника, имамо једног тзв. помоћника који ће одговарати на техничка и друга питања док смо ми фокусирани на градиво. Уз обавештење и сагласност свих учесника разговора, разговор/час може бити снимљен, касније обрађен и постављен како би био доступан свима који из било ког разлога нису били присутни, а заинтересовани су за тему. По сличном принципу функционише и „састанак на Гуглу“ (*Google Meet*).

Поред наведених, у настави се у последње време све више користи и вајбер (*Viber*). Међутим, његова употреба није повољна јер код студената ствара утисак да је наставник увек доступан за питања те они очекују „инстант“ одговоре који у тренутку решавају сваки њихов проблем у учењу. Поред тога, потребе наставе увелико надилазе могућности „вајбера“, „фејсбука“ (*Facebook*), „вацапа“ (*WhatsApp*), те не препоручујемо коришћење друштвених мрежа и сличних апликација у настави.

Основни принципи мултимедијалног учења огледају се у (1) могућности већег броја приступа једној те истој теми и (2) могућности употребе разноликог материјала.

Навешћемо неке програме и платформе које су погодне за креирање **мултимедијалних фајлова** и које испуњавају поменуте принципе:

(а) **Flickr** (<https://www.flickr.com/>) – дозвољава комбиновање слике и текста.

(б) **EdPuzzle** (<https://edpuzzle.com/>) – омогућава комбиновање видео-записа и текста.

(в) **Etherpad** (<http://etherpad.org/>) – препознаје и маркира грешке у тексту који је на енглеском језику.

(г) **Grammarly** (<https://www.grammarly.com/>) – има исту функцију као и претходни (препознаје и маркира грешке у тексту на енглеском језику).

(д) **Photopeach** (<https://photopeach.com/>) – комбинује звук, слику и текст.

(ђ) **Twitter** (<https://twitter.com/>) – одличан је за прављење блогова.

⁷³ Потребно је преузети апликацију и упутство за регистрацију преко телефона или таблета (<https://youtu.be/OrrdYArV6xo>). Исто важи за регистрацију преко рачунара (<https://youtu.be/Oy3j3iD6EmY>).

Наводимо програме и платформе **погодне за комуникацију**:

(а) **Slack** (<https://www.slack.com>) – сличан је скајпу, омогућава добру организацију па се често користи у пословном свету. Може заменити и мејл јер у оквиру програма постоји могућност слања порука појединачним учесницима или се могу формирати групе у оквиру теме и дискутовати са већим бројем сарадника о проблему на једном месту.

(б) **Big Blue Button** (<https://bigbluebutton.org/>) – фокус компаније „Big Blue Button“ јесте да направи што бољи систем за веб-конференције за пословне људе и за образовање на даљину и да то бесплатно понуди свим корисницима. *Big Blue Button* представља *Open Source Web* конференцијски систем изграђен на више од четрнаест *open source* компоненти, које сједињене чине интегрисано софтверско решење које ради на Mac, Linux или Windows рачунарима. Уколико се користи Мудл, препоручујемо инсталирање и овог система за веб-конференције јер може бити интегрисан у Мудл платформу. Наставник је у улози модератора, може водити дискусију, слати различите поруке, укључивати микрофоне, камере и остале опције како себи, тако и осталим учесницима разговора. Осим тога, учесницима су на располагању „собе“ (енг. *breakout rooms*) погодне за тимски рад при чему наставник може приступити наизменично само једном тиму како би им дао инструкције, пратио њихов рад без ометања других тимова у разреду. Након тога, студенти могу презентовати своје резултате (енг. *make presenter*). Може се додати презентација или видео са YouTube-а. У било ком тренутку можемо добити статистички податак, одговор на питање и повратну информацију од студената помоћу упитника (енг. *poll*). Осим дељења екрана, сви учесници разговора могу користити таблу да нацртају, означе или представе своје ставове (енг. *multi-user whiteboard*). По сличном принципу ради и *Microsoft Teams*, али и *Google Classroom*.

(в) **Webex** (<https://www.webex.com/>) – *Cisco Webex Cloud* услуга нуди решење за онлајн конференције, што укључује видео-конференције, веб-конференције и остале услуге везане за онлајн састанке. Креативно и лако коришћење чини Вебех добрим избором за све врсте онлајн састанака, што укључује и мобилне кориснике.

За наставу која се одвија путем интернета потребна је тзв. база знања, односно бројни фајлови и фолдери у којима се чувају припреме. Могу се користити екстерни хард-дискони и меморије, а у томе могу помоћи и **алати за складиштење података**:

(а) **Google Drive** – уз Google налог добија се 15GB меморијског простора бесплатно за Google диск, учионицу, Gmail и Google слике. Можемо чувати датотеке и прилоге директно из мејлова или их додати из рачунара и правити резервне копије докумената, слика и видео-снимака.

(б) **Dropbox** (<https://www.dropbox.com/>) – предност овог сервиса је што корисник има могућност да синхронизује документа на свим уређајима који су путем интернета повезани са одговарајућим Dropbox налогом. Тренутно постоји подршка за оперативне системе Windows, Linux, Android и Mac OS, као и за уређај iPhone, а постоји и прегледач докумената базиран на претраживачу. Бесплатан Dropbox налог пружа 2GB онлајн простора за било коју врсту докумената.

(в) **SharePoint** – није погодан за личну употребу јер захтева Microsoft налог. Из тог разлога SharePoint чешће користе организације за креирање веб-сајтова. Безбедно је место за складиштење, организовање, дељење и приступање информацијама са сваког уређаја. За коришћење SharePoint-а, поред налога, потребан је само веб-прегледач, као што је Microsoft Edge, Chrome или Firefox.

(г) **Wetransfer** (<https://www.wetransfer.com/>) – погодан је за слање свих врста фајлова величине до 2GB. Потребно је унети властиту имејл-адресу, као и адресе прималаца, а затим можемо да додајемо документе које желимо послати. Примаоцу потом стиже имејл са обавештењем где и до када може преузети документе, а слично обавештење је доступно и пошиљаоцу. Трансфер је погодан уколико нам је циљ да нешто само доставимо неком другом, али не и за чување података и докумената.

5.2. ИМПЛЕМЕНТАЦИЈА „ОБРНУТЕ УЧИОНИЦЕ“

Након разматрања дидактичких техничких услова који обликују једну квалитетну „обрнуту учионицу“, поменућемо и како се то може постићи. У складу са природом предмета и наставне јединице, професор бира материјале којима ће остварити највише образовне домете.

У зависности од контекста, мењају се и наставне методе које ћемо користити у „обрнутој учионици“. Најбоље резултате у настави остварујемо уколико се директно обраћамо студентима путем видеа или другог наставног материјала (не дужег од 10 минута).

Уколико је наставник тек на почетку имплементације „обрнуте учионице“, може му бити тешко да постигне динамичност путем видеа. Ако не може да одговори темпу или није потпуно вичан употреби модерних технологија – може уз поштовање ауторских права користити материјал који је неко други припремио и поставио на неки од интернет сајтова намењених видео-сервисима (*YouTube, Vimeo, Khan Academy* и сл.). С друге стране, постоје и наставне јединице и предмети које је ефикасније представити посредством фотографија, схема, графикона, формула, те је препорука да се пре почетка часа добро промисли и одабере најадекватнији наставни материјал.

Снимање сопственог видеа, подразумева четири фазе⁷⁴:

- (1) планирање лекције;
- (2) снимање видеа;
- (3) уређивање видеа;
- (4) постављање видеа на интернет.

Због главног фокуса дисертације, нећемо се детаљније бавити свим овим фазама, нити појединачно обрађивати платформе за учење и употребу програма, будући да је то посебна истраживачка тема. У даљем току нашег излагања даћемо само основне смернице за наставнике који почињу да примењују „обрнуту учионицу“. Притом, треба имати у виду да се програми, странице и платформе на интернету веома брзо развијају и смењују па је пре почетка примене овог дидактичког модела потребно издвојити извесно време за упознавање са савременим токовима и одабирање оних који највише одговарају афинитетима и потребама наших студената.

Када је реч о наставним предметима попут српског као страног језика, могу се користити програми и платформе као што су *Moodle, Edmodo, Frontera, Hook Up, Edpuzzle, Hot potatoes, Kahoot, Wordwall*⁷⁵ и други. Ови програми, алати и платформе погодни су због могућности увежбавања језичких недоумица: вежбе са вишеструким/кратким одговорима, питања отвореног типа, вежбе са изостављеним речима, укрштенице, стављање речи у одговарајући поредак, повезивање и комбиновање за сложеније типове задатака. Изузетно важна препорука за наставнике који се одлуче да припреме „модерну учионицу“ јесте да, као уосталом и код класичних задатака, поштују **SMART** формулу (Лок 1968):

S (енг. *specific*) – давање конкретног захтева студентима;

M (енг. *measurable*) – са мерљивим вредностима активности (да се постигнућа студената могу мерити бодовима и оценити на одређен начин);

⁷⁴ Уп. Спасић 2019а.

⁷⁵ *Kahoot* и *Wordwall* одлични су алати за прављење игрица за време часа или за домаћи задатак који има за циљ обнављање и утврђивање градива.

A (енг. *achievable*) – са остваривим захтевима (да би студенти били мотивисани, захтеви морају бити достижни);

R (енг. *realistic*) – са реалним захтевима (студенти морају бити у могућности да испоштују и остваре тражено) и

T (енг. *time-limited*) – временски ограничен захтев (рок за завршетак задатака или предају радова мора бити јасно назначен).

Уколико се предавања снимају током целе године, након извесног периода имаћемо богату архиву коју можемо разменити са колегама, побољшати и унапредити за наредну годину. Није скупо направити видео-запис уз добру организацију јер већину потребног материјала (рачунар, веб-камера, микрофон), вероватно, велики број наставника поседује. Новији рачунари имају уграђен микрофон и веб-камеру, па, под условом да је потребна, једино што треба купити јесте дигитална оловка. Уколико образовна установа поседује савремену и квалитетну опрему тзв. паметну таблу и др., часови се могу снимати и у школи.

5.2.1. Категоризација алата

Употреба веб-алата зависи од педагошког контекста, наставних циљева и задатака, као и жељених исхода, при чему је најважније да употреба ИКТ-а није сама себи сврха. Већина алата је интегрисана у интернет претраживаче, веома је једноставна за коришћење, углавном је доступна и у бесплатној и у плаћеној верзији. Многи алати су партиципативни јер захтевају реакцију студената, такође, алате је лако пренети у дигиталну учионицу и у интерактивно окружење и могу се употребљавати у свим фазама учења и подучавања.

Наводимо техничке услове и најважније могућности примене информационо-комуникационих технологија у настави:

(а) уређаји за употребу ИКТ-а (лаптоп, компјутер, паметна табла, пројектор, паметни телефон, таблет, штампач и сл.);

(б) Web 2.0 виртуелни системи и платформе за управљање учењем (*Moodle*, *Edmodo*, *Google Classroom* итд.);

(в) мањи Web 2.0 алати (*Padlet*, *Kahoot*, *Wordwall*, *Tricider* и бројни други);

(г) различите виртуелне платформе за комуникацију и учење (*Zoom*, *Skype*, *Microsoft Teams* итд.);

(д) програмске апликације (*Power Point*, *Genially*, *Word* итд.).

За планирање и спровођење квалитетне наставе потребно је разликовати и користити дигиталне алате (софтверска решења). Широко гледано, дигиталне алате можемо поделити у три групе:

(а) основни алати са широком применом (алати за обраду текста, табела и сл.);

(б) специјализовани алати који су нашли примену у образовању (такви су алати за видео-разговоре који нису превасходно намењени за наставу, али се свакодневно користе);

(в) наменски дизајнирани образовни софтверски производи (Мудл, интерактивни дигитални уџбеници, алати за тестирање, образовне игре и др.).

Алати који се најчешће примењују у „обрнутој учионици“ представљају подгрупе претходно наведених и даље се према намени могу сегментирати на:

(а) алате за креирање видеа (енг. *video creation*);

(б) сервисе за постављање видеа (енг. *video hosting*);

- (в) алате који омогућавају интеракцију са видеом (енг: *video interaction*);
- (г) управљање учењем (енг: *learning management*).

На почетку, говорићемо о снимању, постављању и обради видеа као главним медијима приликом имплементације „обрнуте учионице“. Постоје програми који нам омогућавају снимање предавања или екрана рачунара, односно свега што се догађа на монитору рачунара (нпр. приказивање (*PowerPoint*) презентације, претраживање садржаја на интернету, означавање дигиталном оловком⁷⁶). Неки су програми направљени само за одређену платформу, док се други могу инсталирати на све платформе. Најважније је тестирати и наћи најбољи програм за потребе наставе.

Властити видео-материјал за наставу може се једноставно снимити коришћењем следећих програма и алата:

(а) **Camtasia Studio** (<https://www.techsmith.com/>) фирме *TechSmith* (Бергман–Самс 2012) – програм који се уз извесну новчану надокнаду може користити за приказ видеа. Након снимања, видео се може уредити на врло професионалан начин додавањем разних показивача, мултимедијалних датотека, видео-исечака, слика у слици, анимација, облачића (енг. *callouts*), ефеката зумирања, панораме и многим другим постпродукцијским компонентама како би се поправио квалитет видеа.

(б) **Screencast-o-matic** (<https://www.screencast-o-matic.com/>) – експанзија интернета у активну употребу увела је многобројне алате који су омогућили једноставније снимање лекција. Овај алат за снимање екрана, осим регистрације и инсталирања, захтева и одабир димензија, укључивање снимања екрана или камере (са звуком) или обе опције. Доступна је и тзв. слика у слици (енг. *picture-in-picture*), као и могућност снимања у *.mp4* формату и постављање на *YouTube* или властити канал у којем се чувају видео-материјали. Бесплатно се може користити уз извесна ограничења. Без накнаде максимална дужина видеа је 15 минута, нису доступни алати за обликовање видеа, а не постоји ни могућност објављивања на *Google drive-y*, *Vimeo-y*, *Dropbox-y* и сл.

(в) **Office mix** – представља бесплатни додатак (енг. *extension*) *PowerPoint*-у којим се презентације унапређују у интерактивне лекције. Путем интернета могу се делити са студентима или колегама. *Office mix* је уз регистрацију на www.mix.office.com доступан за Office пакете (2013; 365). По инсталирању додатка у *PowerPoint*-у на траци са алатима појавиће се картица MIX са опцијом за снимање слајдова, поред стандардних опција за почетак снимања, паузирање, заустављање, поновни преглед и сл. По потреби се могу укључити и опције које се налазе са десне стране – за веб-камеру и микрофон, као и боје намењене цртању и означавању на слајдовима. Посебно интересантна опција, у складу са „обрнутом учионицом“, јесте могућност додавања видео и аудио-датотека на слајдове, квизова са слободним одговорима, одговорима „истина–лаж“ или вишеструког избора, као и опција за додавање анкете. Имамо прилику да одаберемо колики део екрана желимо снимити бирањем опције *record* и поставити је на интернет приватно или јавно доступну. Аутор има увид колико пута је презентација прегледана, може пратити коментаре и учествовати у дускусији.

- (г) За снимање екрана може се користити и **Loom** (<https://www.loom.com/>) и др.

За креирање видеа доступни су и:

⁷⁶ Дигитална оловка је посебно корисна код предмета који укључују математичке проблеме, тј. прорачуне и сл. Увек је делотворније студентима показати како се неки проблем решава корак по корак уз пропратне коментаре, него им понудити готов одговор на презентацији.

- (1) *Adobe presenter*;
- (2) *Screen flow* (macintosh);
- (3) *Air Server* и *Decori* (iOS) и др.

5.2.2. Сервиси за постављање видео-садржаја

Да бисмо видеом остварили главни циљ, тј. пронашли пут до крајњих корисника, неопходно је поставити га на неки од видео-сервиса (енг. *video hosting*):

(а) Највећу популарност међу видео-сервисима има **YouTube** (<https://www.youtube.com/>). Налог на YouTube-у поседује свако ко има *Gmail* или било који други сервис *Google* компаније. Без додатних контрола могуће је поставити видео дужине до 15 минута. *YouTube* подржава: (1) различите формате (.MOV, .MPEG4, .MP4, .AVI, .WMV, .MPEGPS, .FLV, .3GPP, .WebM); (2) различите резолуције (144p, 240p, 360p, 480p, 720pHD, 1080pHD, 1440pHD, 2160p4K). Једна од последњих иновација које *YouTube* нуди јесте преношење видеа уживо (енг. *live streaming*).

(б) Бесплатно постављање видеа могуће је (уз претходну регистрацију) на сервис **Vimeo** (<https://www.vimeo.com/>) уз ограничење на 500 MB недељно или 25 GB годишње видео-датотека. За већи складишни простор постоји плаћена верзија, а подржан је највећи број данас познатих формата (резолуције: 270p, 340p, 720p, 1080p, 2K, 4K). Датотеке се могу делити путем друштвених мрежа.

(в) Главна намена веб-сервиса **TeacherTube** (<https://www.teachertube.com/>) јесте олакшавање и оплемењивање посла наставника. Омогућава израду властите интернет странице, тзв. блога. Ту могу наставници, али и други корисници, бесплатно постављати различите садржаје. Уз претходну регистрацију доступне су различите категорије ове платформе: почетна, видео, аудио, слике, групе, документи, учионице, збирке (енг. *collections*). Унутар категорија постоји велики број опција за претраживање већ постављених докумената (по предмету, на основу оцена, посећености или актуелности). Величину датотека које постављамо на овај сервис можемо повећати плаћањем месечне, кварталне или годишње чланарине.

(г) Од осталих, ређе коришћених видео-сервиса на које се могу поставити видео-садржаји поменућемо:

- (1) *Metacafe*;
- (2) *DailyMotion*;
- (3) *Liveleak*;
- (4) *Flickr*.

5.2.3. Алати за интеракцију са видео-садржајем

„Појава алата за интеракцију са видеом (енг. *video interaction*) оплеменила је и унапредила наставу“ – наставнику је омогућила да предупреди монотонију свог начина рада, а студентима је „дата могућност да за време трајања видеа постављају питања и одговарају на њих, дискутују итд.“ (Спасић 2019а: 247).

Навешћемо неке од алата за интеракцију са видео-садржајем:

(а) Могу се користити готови видео-записи на **EdPuzzle-y** (<https://www.edpuzzle.com/>) са *YouTube*-а, *Khan Academy*, *TedTalks*-а, *Vimeo*-а или се могу постављати нови видео-материјали. За потребе часа, тј. наставне јединице, видео се може исећи (енг. *crop*), скратити како би се искористио само релевантан део. Ток видеа се може прекидати питањима, квизовима или коментарима. Постоји могућност снимања гласовне поруке и постављања било где унутар видеа. Алат *EdPuzzle* аутоматски шаље извештај наставнику о томе ко је погледао видео, колико пута и какви су резултати теста. Још једна од великих предности ових програма јесте та што се оцењивање знања и слање повратне информације студентима одвија без истицања табела са најбољим и најлошијим резултатима, чиме се фактор упоређивања своди на најмању меру, а то позитивно утиче на процес формирања свести о себи, о другима и о задатку (Топалов 2011: 32–33, 42–46 према Ames 1984).

(б) За разлику од претходног алата, **Zaption** (<https://www.zeption.com/>) представља интерактивну видео-платформу за учење без могућности постављања сопственог видео-материјала. Видео може бити похрањен из богате базе *YouTube*-а, *Vimeo*-а, *Discovery*-а, *TED*-а, *PBS*-а, *NASA*-е, *Nat Geo*-а, *Vsauce*-а и др. Поступамо тако што жељени видео додамо у лекцију, а можемо га и модификовати на више начина (нпр. убацивањем слике, цртежа, коментара, питања, дискусије и сл.) било где унутар видеа. Позиција додатних елемента може бити преко видеа или с десне стране. Заустављање тока видеа, онемогућавање студентима да „прескакачу“ питања и сл. само су још неке од додатних опција. Насловљену лекцију (бесплатно) можемо послати студентима путем социјалних мрежа или електронске поште.

(в) Поменућемо још једну веб-платформу – **Versa** (<https://www.versa.com/>) која се разликује од претходних по могућности постављања различитих текстуалних датотека (*word*, *.pdf*) и чланака са интернета, поред видеа. Једноставна је и регистрација, како за наставнике, тако и за студенте. Функционише на готово истоветан начин као и све претходне. Приликом припреме неке лекције бирамо, осим наслова, категорију предмета, разред, додатне активности. Дајемо упутства за студенте која се тичу документа, додатог видеа, интернет странице. Рекли бисмо да су креатори ове платформе више пажње посветили структурирању целокупног концепта, посебно питања за студенте. Од студената се очекује већа самосталност и критичко размишљање у одговорима обликованим својим речима. Студенти приликом одговарања не виде одговоре других студената, што одговара полазницима који су несигурни у себе или се устручавају из неког разлога да активно учествују у настави, а оставља им довољно простора да се самостално изразе. Са друге стране, наставник има приступ свим одговорима и коментарима што му омогућава лакше груписање полазника за будуће фазе наставе и учења.

5.2.4. Управљање учењем

Системи за управљање учењем (енг. *learning management system*), поред већ побројаних повољности, омогућавају бољу интеракцију са студентима путем блогова, форума, квизова и бројних других алата. Наставнику помажу у тестирању и оцењивању као и у праћењу присуства студената.

Наводимо најпознатије алате и платформе за управљање учењем:

(а) **Moodle** (енг. *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) бесплатна је веб-платформа која симулира онлајн учионицу. Треба имати сервер да би се могла користити, а онда се њој може приступити било кад и било где. Мудл (<https://www.moodle.org/>) користе многи факултети, школе, болнице, државне институције у преко 200 земаља, а преведен је на 100 језика. За комуникацију између корисника ове платформе могу се користити форуми, чат (енг. *chat*) или вики (енг. *wiki*).

(б) Сличности са претходним има и **Schoology** (<https://www.schoology.com/>). Адекватнијим за примену у млађим разредима основне школе чини га то што се и родитељ може пријавити као корисник (приликом регистрације осим стандардних студент и професор, може одабрати и трећу опцију – родитељ). Тиме се омогућава: (1) „ да родитељ има бољи увид у оно чиме се дете бави док борави испред рачунара (постоји прецизна статистика колико је времена дете провело на одређеном предмету, колико је имало бодова на тесту итд.)“ (Спасић 2019а: 249); (2) да се родитељ увери у квалитет наставног материјала и наставе уопште. За наставника је погодно то што је *Schoology* једноставан за коришћење и прегледан. Поред уноса назива предмета, опредељујемо се за категорију предмета, разред и сл., а унутар предмета се материјал може организовати у датотеке и фолдере.

(в) Могућност да родитељи прате и на изванредан начин контролишу рад своје деце пружа и **Edmodo** (<https://www.new.edmodo.com/>). Омогућава ученицима да са наставником комуницирају путем једноставне апликације (доступне и на мобилном телефону), постављају своје домаће задатке, прате видео-садржаје, анимације, лекције и др. Уз једноставну регистрацију, пред наставником су бројне могућности, а платформа је слична *фејсбуку* те не постоји бојазан да се ученици/студенти неће снаћи.

(в) Уколико наставник и студенти имају налог на *Gmail*-у, пред њима је још једна могућност – **Google classroom** (<https://www.classroom.google.com/>). У том случају није потребно да се студент поново региструје већ се одмах може придружити неком часу (потребан је код који је послао наставник). Наставник може креирати часове. За креирање часова потребно је да најпре формира учионицу, а пожељно је да формира и теме у које ће сврставати садржаје (предавања, вежбања, активности које задаје студентима), као и да осмисли назив за сваки час (предавање, вежбање). Поред мењања насловне фотографије и објава (текстова, презентација, квизова и др.), могу се давати домаћи задаци са инструкцијама и временским ограничењем, могу се оцењивати студенти и обављати готово сви наставни сегменти као и у класичној учионици. Многе школе данас користе *Edmodo* или *Google classroom* по препоруци школске управе.

(г) Ваља поменути и **Microsoft Teams** (<https://www.microsoft.com/microsoft-365/microsoft-teams/>), који је широко распрострањен, има бројне могућности за наставу и учење, а доступан је уколико је образовна институција регистрована или поседујемо плаћену верзију *Microsoft Office*-а. Истичемо да, иако је доступан за тзв. „паметни“ телефон (треба инсталирати и *Microsoft OneNote*), веће могућности пружа на рачунару. Погодан је за рад у групама, постављање домаћих задатака, комуникацију (писану и усмену путем видео-позива), као и за оцењивање, анкете и др.

(д) Још један погодан систем за управљање учењем јесте **Canvas** (<https://www.instructure.com/canvas/>). Било коме ко поседује неки од онлајн налога, регистрација и креирање предмета не би требало да представља проблем. Могућности за креирање садржаја унутар предмета су велике (различити типови питања за вежбање и проверу знања, затим, могућност да се на једно питање одговара више пута, податак

колико које питање на тесту или у квизу носи бодова и др). Треба истаћи да се студентима може поставити временско ограничење у минутима приликом решавања квизова.⁷⁷

Евидентно је да се „обрнута учионица“ не би могла реализовати на високом нивоу без технолошких решења. Данас постоје многи алати који омогућавају њену имплементацију у процес наставе и учења. У наредном делу дисертације конкретније ћемо говорити о практичној примени „обрнуте учионице“, а овде још једном истичемо основне карактеристике најпознатијих алата, које табеларно представљамо ради веће прегледности и могућности поређења.

Табела бр. 2: Категоризација алата⁷⁸

КАРАКТЕРИСТИКЕ	АЛАТИ		
	ЗА СНИМАЊЕ ВИДЕА		
	Screencast-o-matic	Camtasia Studio	Office mix
Бесплатан/плаћање	Да/да	Не/да	Да
Снимање екрана	Да	Да	Да
Слика у слици	Да	Да	Да
Цртање по екрану	Не	Да	Да
Снимање звука	Да	Да	Да
Постављање на видео-сервисе	Да (YouTube)	Да (YouTube)	Да (Office Mix)
Видео-ефекти	Не	Да	Не
	ЗА ПОСТАВЉАЊЕ ВИДЕА		
	YouTube	Vimeo	TeachersTube
Бесплатан/плаћање	Да/да	Да/да	Да/да
Регистрација	Да	Да	Да
Подржава велики број видео-формата	Да	Да	Да
Дужина видеа	<15 минута	без ограничења	~15 минута

⁷⁷ Овакав приступ је добар за подстицање такмичарског духа и за оне студенте који боље функционишу под притиском.

⁷⁸ Табела и поделе алата урађене су по узору на истраживање из рада: Рогоуљић 2016, а до сада су делом биле представљене у раду Спасић 2019а.

Мобилна апликација	Да	Да	Да
Остали документи	Не	Не	Да
	ЗА ИНТЕРАКЦИЈУ СА ВИДЕОМ		
	EdPuzzle	Zaption	Verso
Бесплатан/плаћање	Да/да	Да/да	Да/не
Видео-извор	YouTube, Vimeo, TeacherTube и други	YouTube, Vimeo, TeacherTube и други	YouTube, Vimeo, TeacherTube и други
Остале датотеке	Да (аудио)	Да (слике)	Да (Word, .pdf, везе са интернета)
Скраћивање видеа	Да	Да	Не
Питања	Отворена питања, питања вишеструког избора, коментари	Отворена питања, питања вишеструког избора, коментари	Коментари
Аналитика/статистика	Да	Да	Да
	ЗА УПРАВЉАЊЕ УЧЕЊЕМ		
	Moodle	Edmodo/ Google classroom	Microsoft Teams
Бесплатан/плаћање	Да (потребан сервер) / да	Да/да	Да (потребан Microsoft Office/да
Креирање лекција	Да	Да	Да
Додавање разних датотека	Да	Да	Да
Текстови/квизови	Да	Да	Да
Пристапање студената (родитеља)	регистрација	регистрација/преко кода	регистрација/преко кода
Комуникација са студентима	форум, чат, вики	чат/расправе	конференције, расправе/коментари
Аналитика/статистика	Да	Да	Да

	ЗА КОМУНИКАЦИЈУ		
	Skype/ Zoom	FreeConferenceCall	BigBlueButton
Бесплатан	Да	Да	Да
Снимање разговора	Да	Да	Да
Број учесника	≤50/ >3 учесника, лимит 40'	≤1000	≤50
	ЗА СКЛАДИШТЕЊЕ ПОДАТАКА		
	Google Drive	Dropbox	SharePoint
Бесплатан/плаћање	Да/да	Да/да	Да/да
Меморијски простор	15GB / >15GB	2GB / >2GB	5GB / >5GB
Инсталација	Google/Gmail налог	аппликација	Microsoft налог

5.3. ПОРЕДБЕНЕ И НАЧИНСКЕ ЈЕДИНИЦЕ У „ОБРНУТОЈ УЧИОНИЦИ“

За наставни садржај којим се ми бавимо у овом истраживању има мало или нимало материјала доступних на онлајн сервисима. Посредством следећих линкова може се приступити неким материјалима: https://youtu.be/edaF_k7tao8 (*Poredbene (načinske) rečenice – Srpski jezik za 8. razred (#49) | SuperŠkola*), <https://youtu.be/1ty6IXM7Vis> (*Srpski jezik: Zavisne rečenice – NAČINSKE (POREDBENE) rečenice*) или https://youtu.be/w1KZEрDJS_4 (*Zavisne recenice*) у оквиру којих се обрађују *поредбене (начинске) реченице* (12.30–15.40).

Међутим, како се већ из наслова може приметити, и један и други видео посматрају ове реченице као потпуне синониме, а у самим материјалима јављају се спорни примери и тврдње. Из тог разлога, одлучили смо да материјале које ћемо користити у настави сами осмислимо или преузмемо из филмова, песама, бајки и прилагодимо узрасту полазника, нивоу њиховог знања и навикама у учењу и употреби технологија.

Предности мултимедијалног учења јесу разноврсност, интерактивност, доступност и могућност да се на различите начине конципирају дидактички материјали који су прилагођени типовима личности студената и фазама учења. Издвајају се следеће фазе учења: (1) у *информативној фази* најпогоднији су сажети прегледи аудио-визуелних материјала; (2) у *активној фази* прибегава се решавању постављених задатака (интерактивности); (3) у *кооперативној фази* долази до овладавања знањем ступањем у контакт са другим студентима и/или са наставником. Фазе овако распоређене одговарају на неки начин нивоима А, Б и Ц.

Ми ћемо настојати да применимо најефикаснији облик за учење који подразумева примарни хипертекст са имплементираним линковима за даље проучавање, при чему линкови упућују на текстове, анимације, фотографије, речнике и сл.

Дакле, образовањем помоћу рачунара и веб-алата (2.0), а самим тим и применом модела „обрнуте учионице“, већина корисника информационо-комуникационих технологија може постићи флексибилност, уштеду времена, активно учешће у настави, надокнађивање пропуштеног и сл. Да би се савремени медији примењивали на адекватан начин, од наставника XXI века очекује се мотивисаност и способност да овлада технологијом која ће му омогућити квалитетније спровођење наставе (Ристић и др. 2011). Дигиталне компетенције наставника у тесној су вези са његовим педагошким, психолошким, методичким, дидактичким и предметним компетенцијама.

У таквом комплексном и динамичком процесу наставник има улоге: (1) да подстиче полазнике на креативност и критичко размишљање; (2) да руководи продуктивним разговорима; (3) да усмерава студенте на истраживање и решавање проблема (у традиционалном и дигиталном окружењу); (4) да развија толеранцију према другим културама и указује на поштовање правних и етичких норми. На тај начин у безбедном окружењу, захваљујући дигиталном образовању, студенти добијају индивидуалну подршку у складу са стилем и навикама у учењу, као и адекватну повратну информацију о свом раду и резултатима које остварују (ISTE 2015). Тиме се утиче на јачање професионалних компетенција наставника у условима интензивних и брзих друштвених и техничко-технолошких промена (Карлсон–Гедио 2002).

У нашој земљи примена информационо-комуникационих технологија у образовању подржана је различитим законима, стратешким документима и појединачним наставним


програмима.⁷⁹ Уз то, модерне технологије примењују се у наставној пракси и имплементирани су у образовне установе.⁸⁰ Учесници наставе све више су свесни потенцијала активног учења и различитих облика онлајн учења.


Уџбеници (уџбенички комплети) који се користе у настави српског као страног језика, како на универзитетима, тако и у приватним школама, базирани су на различитим концептима за учење страног језика. Већина наставника при обради лекција следи пропратне вежбе које се налазе у уџбенику или радној свесци. Користе се различити уџбеници за наставу и то и домаћих и страних издавача. Богатство и могућност избора могли би се још више унапредити алтернативним наставним методама. Неки уџбеници прате граматичку прогресију, неки лексичку, али ни на једном нивоу учења страног језика (А, Б, Ц) не постоји јединствен уџбеник који сви користе па се тако сусрећемо и са различитим концептима у учењу страног језика. Да настава не би била испуњена само читањем, превођењем, диктатима и понављањима, пожељно је користити и додатне материјале и наставна средства.

Ако се узме у обзир да је циљ наставе страног језика да полазници стекну комуникативну компетенцију и да интерактивни дидактички модели све више налазе примену у учењу страних језика, сасвим је разумљиво да и наставници српског као страног језика треба да примењују савремене методе рада које доприносе достизању постављеног циља.

У зависности од природе предмета и наставне јединице, на професору је да одабере материјал којим ће остварити највише домете. На тржишту је све већи број мобилних (бесплатних) апликација. Истраживања су показала да су мобилне апликације за игру најпопуларније (заступљене са 25,08%). Затим следе пословне апликације са уделом мањим од 10% (тачније 9,83%), а одмах за њима су образовне апликације, на трећем месту (од двадесет и три), са заступљеношћу од 8,47% (Статиста 2017). Мобилне наставне технологије су веома заступљене у Америци (75%), али је и у Европи приметна експанзија последњих година (Ристић–Благданић 2017. према Caldwell–Bird 2015).

У претходним поглављима изложили смо неке од веб-алата који се могу применити у настави, а у овом делу рада одабрали смо три основна и по још један додатни алат који је по нашем мишљењу најефикаснији, а уједно веома једноставан за примену.


Са својим бројним шаблонима, уз минималну дигиталну писменост и занемарљив утрошак времена издвојио се *Wordwall* , погодан за обнављање, увежбавање и проверу знања. Ми смо представили само неке његове варијанте, за три језичка нивоа, а могућности су практично неограничене. Велика предност овог алата огледа се у томе што је преведен на српски језик и што се материјали веома лако и ефикасно могу делити са колегама и студентима. Мана је што након 5 средстава и шаблона апликација захтева надградњу која се доплаћује, али ни то није велика препрека јер су цене за стандардни или професионални пакет повољне.






Потом предлагемо *EdPuzzle*  као алат који је изузетно погодан за рад са видеом. Ова опција је одлична за учење страних језика јер осим наставника, полазници могу


⁷⁹ Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године (2012), Закон о основном образовању и васпитању (2013), Стандарди општих међупредметних компетенција за крај средњег образовања (2013) (део о Дигиталним компетенцијама, пре свега), Оквир дигиталних компетенција – Наставник за дигитално доба (2019).



⁸⁰ Европски оквир дигитално компетентне установе – СЕЛФИ јесте пилот-пројекат спроведен у Србији, а школе које прођу тестирање добијају ознаку *Дигитална школа*.

слушати и друге изворе. Отежавајућа околност је што код наставних јединица код којих циљано обрађујемо један тип језичке појаве веома је захтевно пронаћи одговарајући видео који у неколико минута пружа довољан број примера за увежбавање. Најједноставније га је прилагодити тематски када је циљ богаћење, учење или обнављање лексичког фонда.

Алат, погодан за креирање и играње игрица на часу јесте *Kahoot* . Квизови, питања вишеструког избора, питања са одговорима тачно/нетачно само су неке од опција (уједно и једине доступне у бесплатној верзији).



Направљену игрицу, тј. приступни код можемо директно делити на *Google Classroom* , *Remind*  или *Microsoft Teams* , а како се ми нисмо определили за те платформе за учење, одабрали смо *Hotpottatos*  који је адекватан за *Moodle*  платформу.⁸¹

Осим тога инсталирали смо *BigBlueButton*  за разговоре, тзв. веб-конференције (овај веб-алат је интегрисан у *Мудл* платформу). *Мудл* платформу смо одабрали за универзитетске часове због традиције, широке примене и сервера који могу користити само регистровани корисници (радници и студенти факултета).

С друге стране за часове изван институција препоручујемо *Едмодо* платформу за учење  повезану са *Зумом*  за живе разговоре. Може их инсталирати и користити свако ко поседује минимум дигиталне писмености.

За сваки појединачни ниво дали смо по пет предлога задатака.

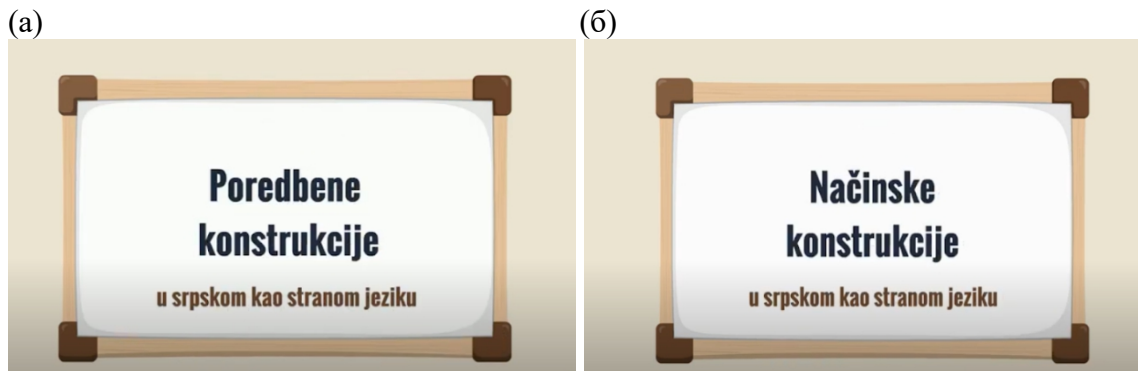
5.3.1. Примена „обрнуте учионице“ у раду са студентима почетног нивоа

Имајући у виду да је на овом нивоу доминатна информативна фаза, захваљујући програму за прављење анимација (*Animaker* ) , направили смо видео-материјале са кратким инструкцијама и примерима и поставили их на *YouTube* () канал. Студентима смо у основним цртама објаснили које су то поредбене, а које начинске конструкције, како их могу препознати на основу формалних обележја и везника. Све смо поткрепили примерима прилагођеним почетном нивоу учења језика. Испоштован је принцип очигледности јер примери прате анимиране ликове.⁸² На тај начин развијамо креативност и остварујемо динамичност и повезаност са студентима, о чему смо раније говорили. Овај материјал се може користити и на осталим нивоима учења језика, па чак и за српски као матерњи језик, у сврху подсећања и обнављања наученог, с тим што би наставник могао додати и комплексније примере и више пажње посветити нијансама у значењу поредбено-начинских конструкција.

⁸¹ Лакше сналажење на платформи омогућавају приручници: ellab.ftn.uns.ac.rs/moodle/pluginfile.php/46008/mod_resource/content/1/Priru%C4%8Dnik%20za%20predava%C4%8De%20online%20verzija.pdf; www.dlweb.kg.ac.rs/files/TEMPUS%20DLWEB%20Prirucnik.pdf; elearn.fsfv.ni.ac.rs/pluginfile.php/3432/mod_resource/content/1/Racunarski_testovi_znanja_u_softverskom_paketu_Moodle_VERBIC.pdf.

⁸² Линк до поредбених конструкција: <https://youtu.be/8DZxYgbVfhY>. Линк до начинских конструкција: <https://youtu.be/qR2PNZ3AEEY>.

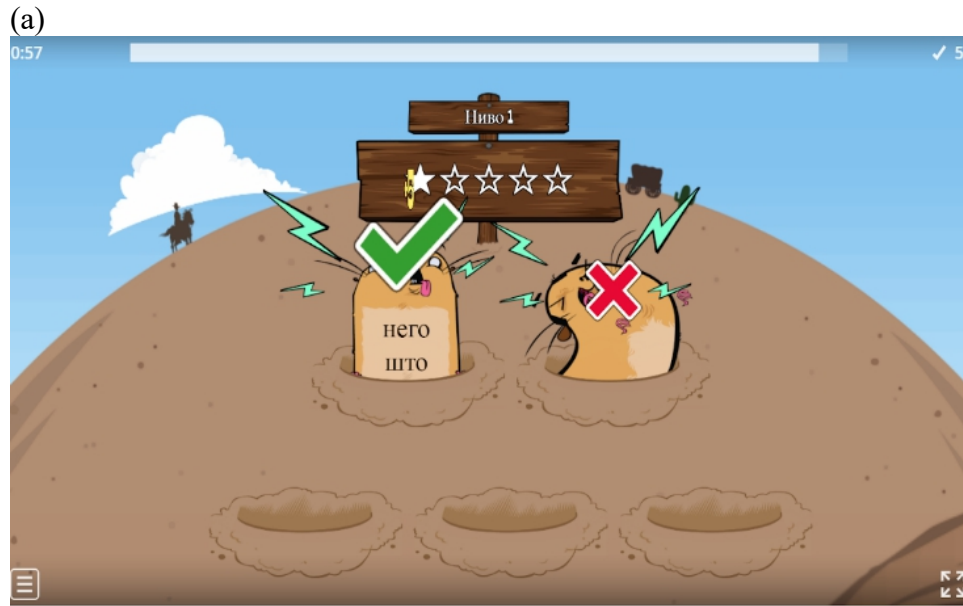
Слика бр. 5 : Поредбене и начинске конструкције – видео



Снимак смо поделили на два дела – (а) поредбене и (б) начинске конструкције (слика бр. 5). Видео-материјали чине једну смисаону и визуелну целину. Кратки су и могу се емитовати неограничен број пута, могу се зауставити, вратити и све остало што се може чинити са било којим записом на *Јутјубу*. У зависности од групе, броја полазника, њиховог матерњег језика и др. наставник ће одабрати да ли ће их поделити или представити на једном часу. У складу са тим бираће и задатке у наставку. Сви они се могу додатно сегментирати уколико има потребе.

Одличан вид дидактичке игре кроз који се увежбавају везници и везнички спојеви поредбених и начинских реченица и проверава колико су студенти разумели видео – представља следећи задатак (слика бр. 6). Поред инструкција које су дате на самом почетку, студент „ударањем кртице“ са правим везником осваја поене, додатно време и „новац“ и прелази у следећи ниво. Уколико „удари погрешну кртицу“, она га успорава и онемогућава му да ефикасно заврши ниво (губи „живот“ кад време истекне). Уколико студент успешно одговара захтевима задатка, нивои се нижу уз све већи број „рупа“ и „кртица“ које се брже крећу. Студенти су веома заинтересовани за овакав тип задатака јер се надмећу међусобно, а што је још битније такмиче се са самим собом. Може се учинити да је овакав вид учења намењен најмлађима, међутим, наставна пракса је показала да едукативне игрице подједнако воле и старији. Захваљујући дидактичким играма, студент несвесно повећава обим наученог градива на забаван начин. Задатке овако конципиране полазници ће желети да ураде више пута како би надмашили свој резултат, били бољи од другова, поправили своје време и сл.

Слика бр. 6: Везници и везнички спојеви поредбених и начинских конструкција – ниво А



(В)



Поредбени и начински везници и спојеви

Подели

(Г)



Поредбени и начински везници и спојеви

Подели

Овај задатак представља пандан неким од традиционалних задатака, на пример:

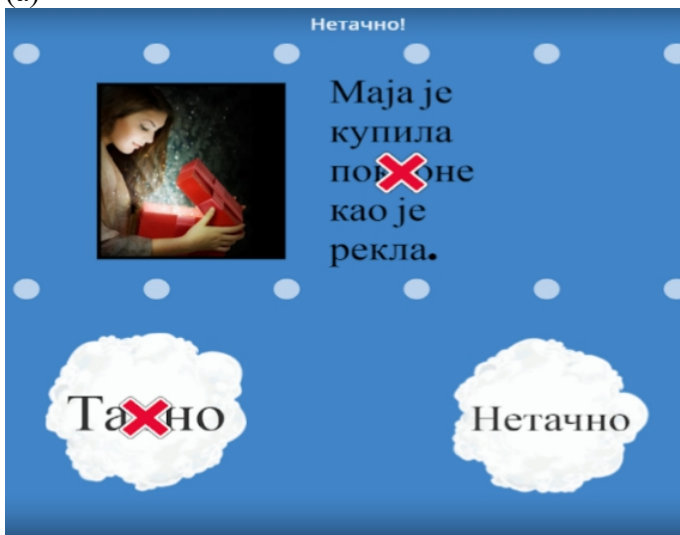
- (1) Избаци (заокружи) уљеза: *који, кога, какав, као што, чији*.
„Уљез“ је _____ везник. Преостали везници су обележје _____ реченица. (Допуни реченицу.)
- (2) Подвучи начинске и поредбене везнике и везничке спојеве: *како, јер, да, као, колико–толико, него што, зато што, тако, као да, који*.

И традиционални и савремени начин постављања задатка јесу добри, разлика је у томе што студенти лакше прихватају учење везника кроз едукативну игру, они немају осећај да уче, а потребно је да брже доносе одлуке, што се такође унапређује кроз овакав вид дидактичке игре. Потом смо посредством *Wordwall*-а, такође, направили задатак у коме се смењују реченице праћене илустрацијама (слика бр. 7). Полазник треба да каже да ли је реченица граматична или не. Број примера, брзина којом се примери смењују, као и саме анимације зависе од опција које наставник бира. Повратну информацију о тачности, студент добија одмах, пошто одговори (слика бр. 8).

Слика бр. 7 : Да ли је тврдња граматички тачна?



Слика бр. 8: Повратна информација
(а)



(б)



Наш четврти задатак садржао је реченице из рецептивног корпуса:

Ја сам добро / лоше / одлично (У3А)! – Маја иде на посао аутом (У2А). – Волим да пишем пером, а мој друг увек пише оловком (У1А). – Скувајте шпагете у четири литре воде (У2А). – Златибор је нижи од Копаоника (У1А). – Овај човек је виши него мој пријатељ (У2А). – Њихова деца не желе да буду рониоци, као оне (У3А). – Путовао сам цео дан, био сам уморан, нисам разумео језик, нисам имао стан, нисам знао куда да идем, осећао сам се као да сам сам на свету (У1А). – Пиши као што говориш, а читај као што је написано (У1А).

За задатке које представља на *Едмодо* платформи, наставник може користити све опције које тамо постоје, а оне су погодне и за формативно оцењивање, као и за прављење квивова/тестова са различитим типовима питања и роком за предају одговора.

Приликом креирања наших садржаја о поредбеним и начинским јединицама укључили смо примере који су најфреквентнији, тј. они који су најчешће у употреби на основном нивоу познавања језика. Тако је било обавезно да студенти науче и умеју да кажу како се осећају, како долазе на факултет/посао, на који начин припремају храну или да знају да употребе компаратив који је предвиђен компетенцијама за А(2) ниво. Додали смо и две реченице које су се понављале у више корпуса са сложеним везницима *као да* и *као што*. Задатке смо припремили у програму *Hotpottatos* и поставили га на Мудл, односно Едмодо платформу (слика бр. 9).

Слика бр. 9: Задаци

(а)

Odaberi koja reč ili sintagma nedostaje tako da rečenica bude logički povezana:

**као да, пером, него, као, добро, од,
у четри литре воде, као што, аутом, оловком, као што**

(б)

1. Fill in the blanks points: 11

Ja sam '_____'. Maja ide na posao '_____'. Putovao sam ceo dan, bio sam umoran, nisam razumeo jezik, nisam imao stan, nisam znao kuda da idem, osećao sam se '_____'. Sam sam na svetu. Ovaj човек je viši '_____'. Moj prijatelj. Volim da pišem '_____', a moj друг uvek piše '_____'. Skuvajte špagete '_____'. Zlatibor je niži '_____'. Kopaonika. Njegova deca ne žele da budu ronjoci, '_____'. one. Piši '_____'. govoriš, a čitaj '_____'. je napisano.

Аудио и видео-записи адаптирани, скраћени и питањима усмерени на поредбене или начинске конструкције припремљени су у *EdPuzzle*-у. Наравно, осим циљних конструкција, питања се (знатно ређе) односе и на садржај видеа, понеку падежну форму, синониме и др. Видео-материјале смо бирали тако да одговарају потребама полазника различитог узраста, оба пола. Тематски смо обрадили различите проблеме (наставник ће изабрати садржаје познајући интересовања и склоности својих студената).

Зарад жанровске разноврсности издвојили смо инсерт из цртаног филма *Пена прасе* и из бајке *Пепељуга* из едиције *Најлепше бајке света* (слика 10). У питању је епизода

Снежна планина (Пена прасе) у трајању од скоро 5 минута (4 минута и 47 секунди). Садржај о Пепељуги је мало дужи (6 минута и 30 секунди). Одабрали смо да им представимо кључни сегмент бајке, моменат кад Пепељуга уз вилину помоћ долази на бал и упознаје принца. Ова бајка позната је у овој или некој сличној верзији и припадницима других народа те је увек добро на почетном стадијуму учења језика да је садржина позната како би сва пажња била усмерена на језик.

На почецима учења страног језика добро је да што више поједноставимо материјал и држимо се граматичког и лексичког минимума. То подсећа на процес учења и усвајања језика код деце јер су интересовање и пажња смањени када полазник недовољно разуме материју, па је најбоље користити видео-материјале који нису дужи од 10 минута. Сваки сегмент на који се односи питање студенти могу прегледати онолико пута колико им је то потребно све док не дођу до одговора јер је „прескакање“ одговора онемогућено укључивањем једне од опција у програму.

Слика бр. 10: Примери задатака у *EdPuzzle*-у – А ниво

(а)

Pepa Prase - Snežna planina
Natasa Spasic



MULTIPLE CHOICE QUESTION

Пена је са породицом дошла

аутомобилом

аутобусом

Rewatch Skip **Submit**



Одговор: *Хођајте са стране исто као рак.*

OPEN ENDED QUESTION

Да бисте се попели хођајете _____ исто као _____.

Rewatch

Skip

Submit

(6)



Одговор: *Све ће опет бити онако како је било.*

OPEN ENDED QUESTION

Vila je rekla Pepeljugi da će posle ponoći čarolija biti razbijena i sve _____.

Rewatch

Skip

Submit

Осим звучног записа, задацима битно доприноси и визуелни ефекат те, понекад, и уколико полазници нису разумели, одговор могу дати на основу слике.

Постоји могућност постављања питања вишеструког избора или отвореног типа (подржана су оба српска писма), а одговори се аутоматски прикупљају и статистички обрађују. На основу те статистике можемо видети колико је сваки полазник успешно решио задатке,⁸³ колико пута је погледао сваки појединачни сегмент видеа, шта је

⁸³ Због заштите приватности из рада смо елиминисали имена полазника.

одговорио погрешно (црвеном бојом означено), делимично тачно (жуто), тачно (зелено), колико је времена утרוшио на решавање задатка и др. Осим тога, на сваки појединачни одговор наставник може дати коментар, сугестију и сл. (слика бр. 11 показује статистичке податке за два студента).

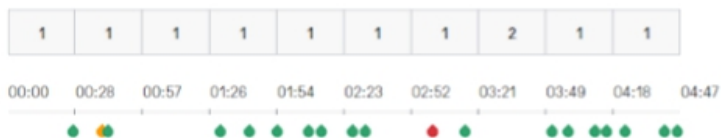
Слика бр. 11: Примери статистике о успеху студента у *EdPuzzle*-у

Студент 1:

[Pepa Prase - Snežna planina](#)

Grade **92** /100 Video watched **100** % Correct responses **19** / 20 questions (20 answered) Time spent: **5 min**
 Turned In: **Late - May 25th - 5:35pm**

Number of times student watched each section of your video



Студент 2:

[Nove tehnologije u obrazovanju: Primeri dobre prakse / 2. deo](#)

Grade **91** /100 Video watched **100** % Correct responses **23** / 24 questions (24 answered) Time spent: **10 min**
 Turned In: **Late - May 14th - 5:50pm**

Number of times student watched each section of your video



Избор тема и материјала је неограничен, па овде наводимо само неке од предлога (слика бр. 12): (а) „САТ патрола“ преко Бугарске до Грчке, где смо издвојили поредбени везник *као што* у функцији реченичног конектора; (б) видео из области кулинарства:

Слика бр. 12: Примери задатака у EdPuzzle-у – А ниво

(а)

SAT: Patrola preko Bugarske do Asprovalte i poluostrva Atos

Natasa Spasic



Одговор: *Као што видите, коловоз се сужава.*

OPEN ENDED QUESTION

Допуни реченицу:
_____, коловоз се сужава.

Rewatch Skip Submit

(б)

Mr.Kitchen: Naučite da pravite pravo testo i pelat za pizzu

Natasa Spasic



Одговор: *Показаће му како се то на ресторански начин развлачи пица.*

OPEN ENDED QUESTION

Допуни:
Показаће му _____
развлачи пица.

Rewatch Skip Submit

Када припремамо материјале намењене одраслим полазницима, неопходно је имати на уму њихове потребе и уопштене карактеристике одраслих особа: (1) они су самостални и одговорни; (2) већ поседују извесно животно искуство које користе као ресурс и референтну тачку у процесу учења; (3) оријентисани су на проблем/решење; (4) очекују функционално знање које могу применити у свакодневном животу; (5) мотивација је уско повезана са њиховим потребама те очекују брзе резултате; (6) може се догодити да поседују низак ниво дигиталних вештина и имају израженије емотивне баријере, као што су осећај стида, страха и др. (уп. Карим–Насађи 2013).

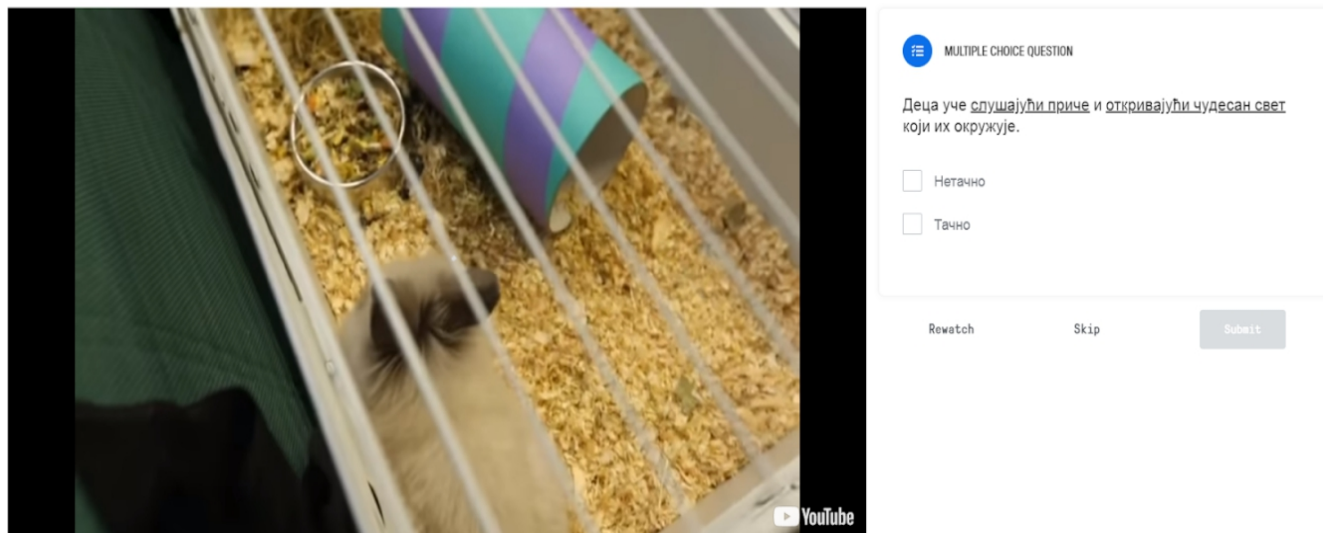
5.3.2. Примена „обрнуте учионице“ у раду са студентима средњег нивоа

Судећи по великом броју примера, намеће се закључак да је *EdPuzzle* намењен више почетном нивоу. У нашој пракси он се показао као веома ефикасан на том нивоу учења језика. Међутим, то није нужно тако. Уколико одаберемо сложенији текст, или другачије конципирамо питања, исту апликацију можемо применити и на Б нивоу.

За наставу на средњем нивоу веома је погодна репортажа коју смо користили, а тиче се управо нових технологија у образовању. Желели смо да полазницима представимо пример добре праксе у свету, поредећи га са системом образовања у Србији, односно у њиховој земљи. Примећујемо доста примера у којима се глаголским прилогом садашњим или предлошко-падежним конструкцијама изражава начин вршења радње, притом су коришћени предлози за које смо у анализи корпуса видели да се ретко јављају у тој функцији (нпр. *уче кроз игру*).

Слика бр. 13: Примери задатака у *EdPuzzle*-у – Б ниво
(а)

Nove tehnologije u obrazovanju: Primeri dobre prakse / 2. deo
Natasa Spasic



The image shows a screenshot of a video player interface. On the left, a video frame shows a close-up of a child's hands interacting with a colorful, segmented object (possibly a toy or educational tool) on a surface of yellow wood shavings. A white circle highlights a specific part of the object. On the right, a white overlay contains a multiple-choice question in Serbian. The question text is: "Деца уче слушајући приче и откривајући чудесан свет који их окружује." Below the question are two radio button options: "Нетачно" (Incorrect) and "Тачно" (Correct). At the bottom of the overlay are three buttons: "Rewatch", "Skip", and "Submit". The YouTube logo is visible in the bottom right corner of the video frame.

(6)

Novе tehnologije u obrazovanju: Primeri dobre prakse / 2. deo

Natasa Spasic



OPEN ENDED QUESTION

Допуни: Деца у Лондону уче _____
_____ кроз игру са школским љубимцем,
зецом, _____ и кроз игру са биботом (*Bee-Bot*).

Rewatch

Skip

Submit

Одговор: *Уче кроз непосредно искуство, како кроз игру са школским љубимцем, зецом, тако и кроз игру са биботом.*

(B)

Novе tehnologije u obrazovanju: Primeri dobre prakse / 2. deo

Natasa Spasic



OPEN ENDED QUESTION

На који начин треба повезати ученике?

Rewatch

Skip

Submit

За питање које се односи на последњу слику (На који начин треба повезати ученике?) – постоји много могућих одговора и омогућава наставнику да полазнике подстакне на дискусију. Питања за дискусију од студената захтевају богатији лексички фонд, критички став, дедуктивно закључивање, као и примену претходног искуства, што и омогућава да јасно изложе своје ставове.

У следећем задатку преузели смо текст из уџбеника *Научимо српски 2* (Алановић и др. 2007: 27). Текст садржи више начинских и по неку поредбену конструкцију:

*Невербалну комуникацију научници деле на неколико категорија: израз лица, контакт очима, гестикулација и положај тела. Гестови често много говоре о личности и емоционалном стању неке особе. Да ли је срећна, уплашена, тужна, љута и сл. Врсте и значења гестова разликују се од културе до културе. Позивање руком, на пример, може се извести **тако што** ће човек окренути длан нагоре или надоле. Људи који су навикли на први начин могу да разумеју други **као** 'Одлази!'. Научници су утврдили да у свету људи изражавају понизност **тако што**:*

- саставе руке изнад главе и наклоне се (Кина);*
- чучну (Фиџи, Тахити);*
- ходају четвороношке, пузе (Дахомеј);*
- спусте главу пред нечију ногу (Тонга, Фунда);*
- легну на земљу (Полинезија);*
- испруже десну руку, наклоне се, потом се спусте, па подигну до висине главе и опет спусте (Турска).*

Наша идеја је била да се у склопу овог текста суптилно представе и сегменти из српске културе у поређењу са иностраним културама, а да студенти раде у пару и то на следеће начине (слика бр. 14):

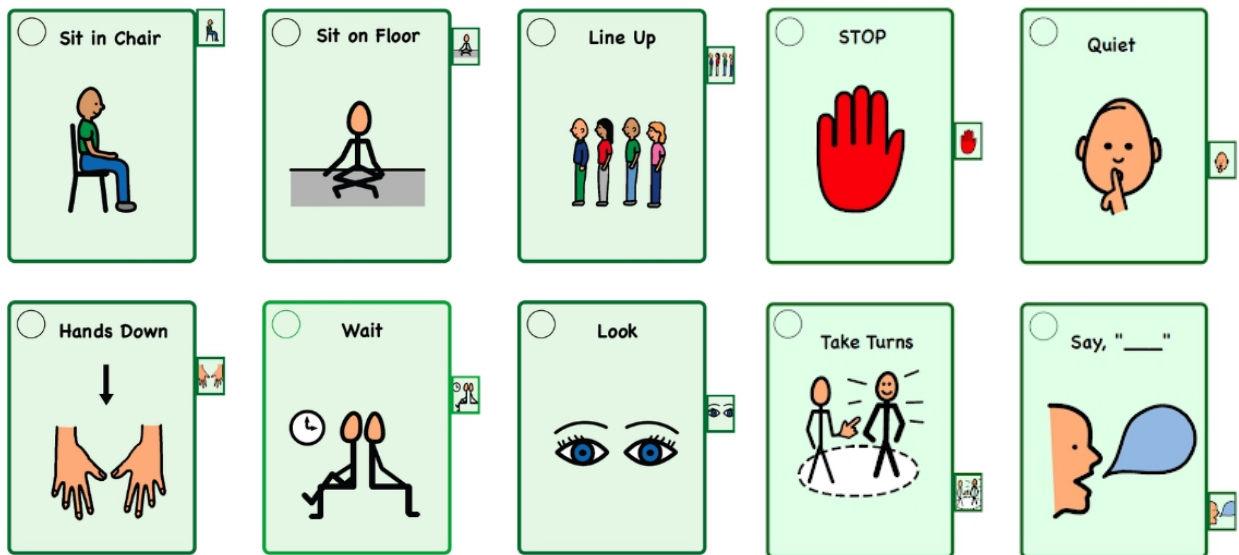
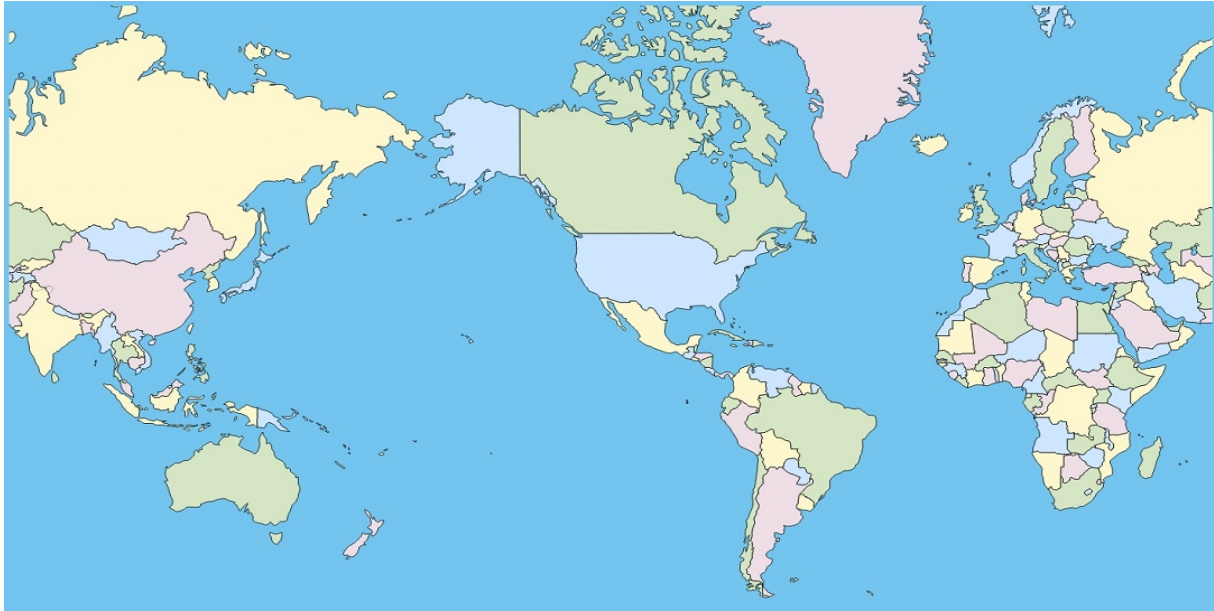
(1) Добили су нему карту света са уцртаним локацијама (Кина, Фиџи, Турска итд.) и по две празне картице,⁸⁴ при чему је на једној картици требало уписати име своје земље и распоредити је на мапи, а на другој име земље чији језик уче (слика бр. 14 под (а)). Друга скупина картица садржала је ликове и гестикулацију као и особе са специфичним положајем тела. Њих је требало упарити са одређеним географским појмовима, а на празним картицама нацртати неки сегмент/израз невербалне комуникације типичан за њихову земљу и једну карактеристику коју су приметили код Срба.

(2) Други начин је да један студент чита карактеристику дате земље, а други показује ту карактеристику уз настојање да мимиком или положајем тела најбоље представи изречено и дату културу (слика бр. 14 под (б)).

⁸⁴ Минимум је две картице. Могу добити и више, те их распоредити у одговарајућу земљу и повезати са типичним поздравом приликом сусрета, изразима захвалности, неслагања, беса и сл.

Слика бр. 14: Задаци за упознавање различитих култура са аспекта разлика у испољавању невербалне комуникације

(a)



(6)

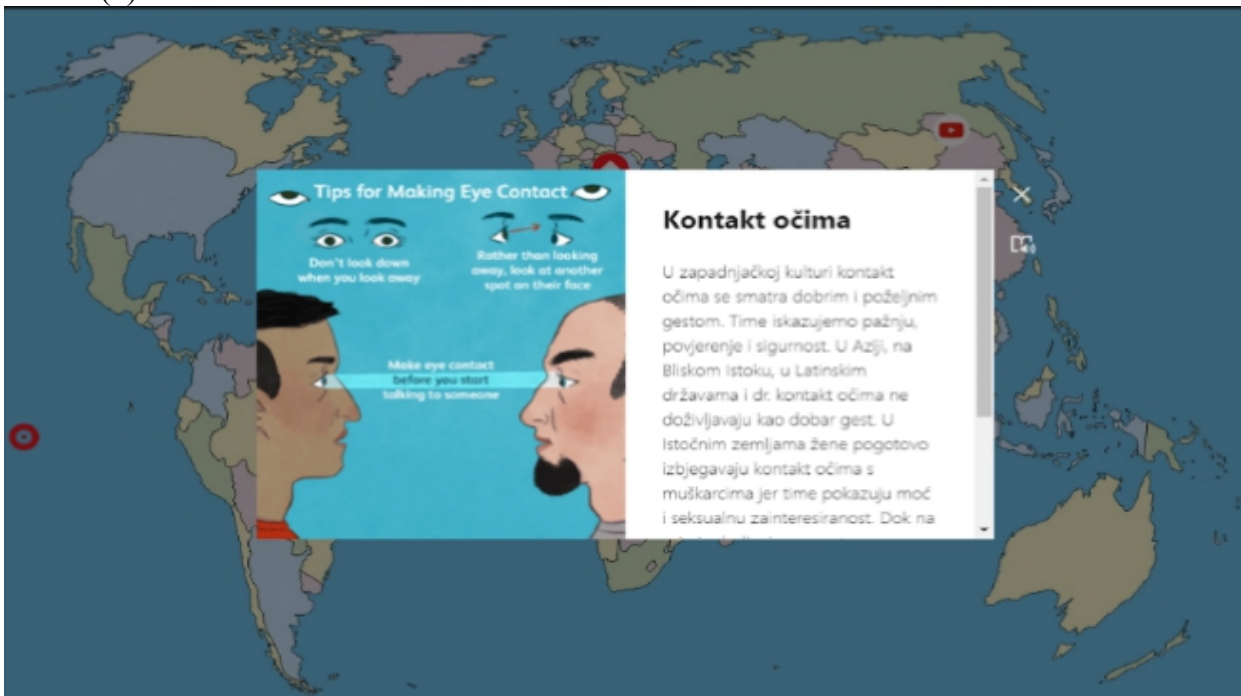


И овакви, наизглед, компликованији задаци могу се изградити помоћу веб-алата. Одличан у ту сврху јесте *Тинглинк* (<https://www.thinglink.com/>). Наводимо један тип задатка урађен помоћу овог алата. Додали смо мапу на којој смо означили („таговали“) поједине земље и типичне елементе невербалне комуникације (слика бр. 15). На исти начин то могу урадити и сами студенти. Могу додати текст, слику, звук, видео, УРЛ адресу и др. То може изгледати овако. Кликом на „таг“, икону (тачку, књигу, кућу), отвара се поље као у другом „прозору“.

Слика бр. 15: Невербална комуникација у различитим земљама
(а)



(б)



Показаћемо још неке типове задатака (слике бр. 16, 17 и 18).

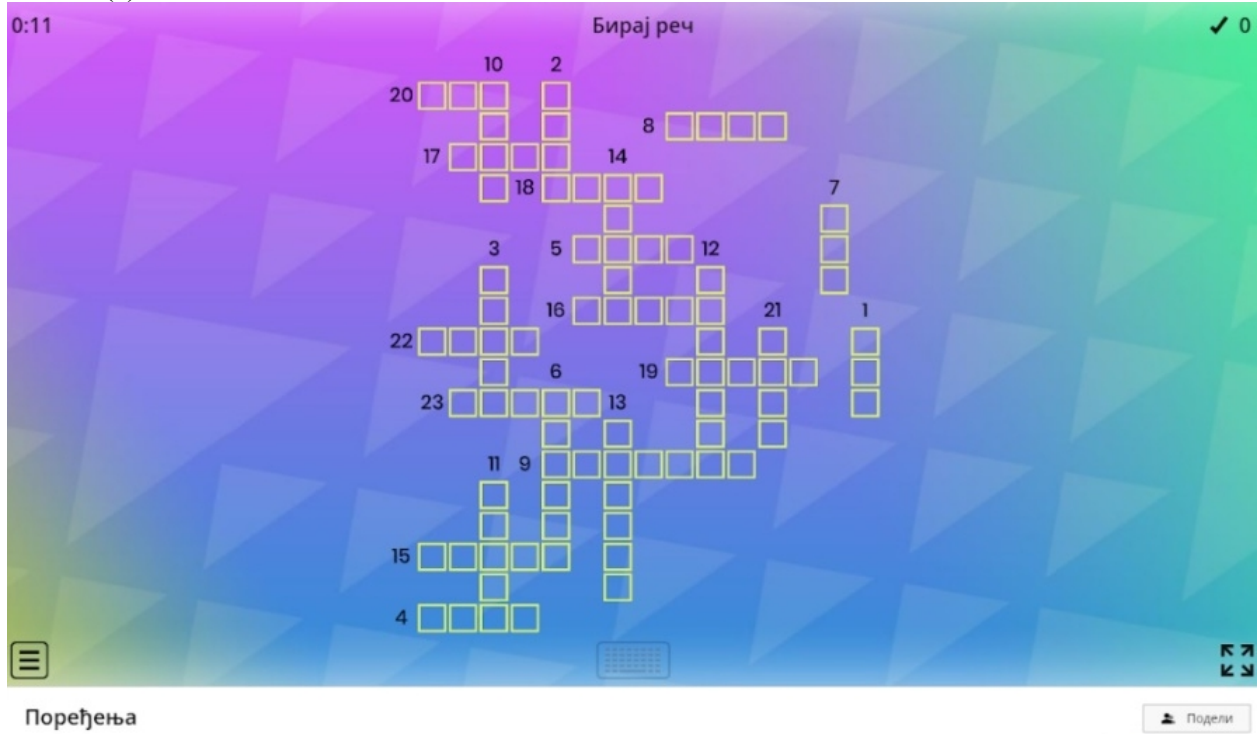
Примере поредбених и начинских конструкција преузели смо из лекције намењене за ревизију градива из уџбеника *Више од речи – средњи течај* (Здравковић и др. 2012: 212) и припремили за наредни задатак. У том задатку студенти треба да повежу леву са десном колоном тако да изјава буде логична. Пре тога треба да одаберу и везник или везнички спој уколико је потребан (слика бр. 16).

Слика бр. 16: Задатак – повезивање елемената леве и десне колоне

Леонардо је шифровао своје записе	–	је пронашао инспирацију
Мона Лиза изгледа	као	пишући с десна налево
Леонардо да Винчи је познат	–	сликар
Никола Тесла је штитио своје текстове	како	посматра гледаоца
У дневнику је Да Винчи објаснио	као да	на исти начин

Наредни задатак погодан је и за Б и за Ц ниво пре свега због фразеолошких поређења, а односи се на примену укрштенице као тип дидактичке игре (слика бр. 17). Заправо, зависи од језичког фонда српског (страног) и фразеолошких модела у матерњем језику студената, те уколико направимо мању укрштеницу само са основним речима може се применити и на почетном нивоу учења језика. Сам принцип израде задатка врло је једноставан – реч бирамо кликом на ред или колону коју желимо да отворимо (слика бр. 17 под (б)). На тастатури куцамо одговор, с тим што је у овом случају коришћена ћирилица па се само одговори написани њоме признају (слика бр. 17 под (в)). Игра се завршава попуњавањем свих поља. У горњем левом углу читава се време које је било потребно да се заврши задатак. По окончању, може се играти поново или се могу погледати тачни одговори. Ова игра може се организовати и у групама са праћењем рејтинга табеларно представљеног на крају игре. Предлажемо овај задатак као уводну мотивацију или за обнављање на крају часа.

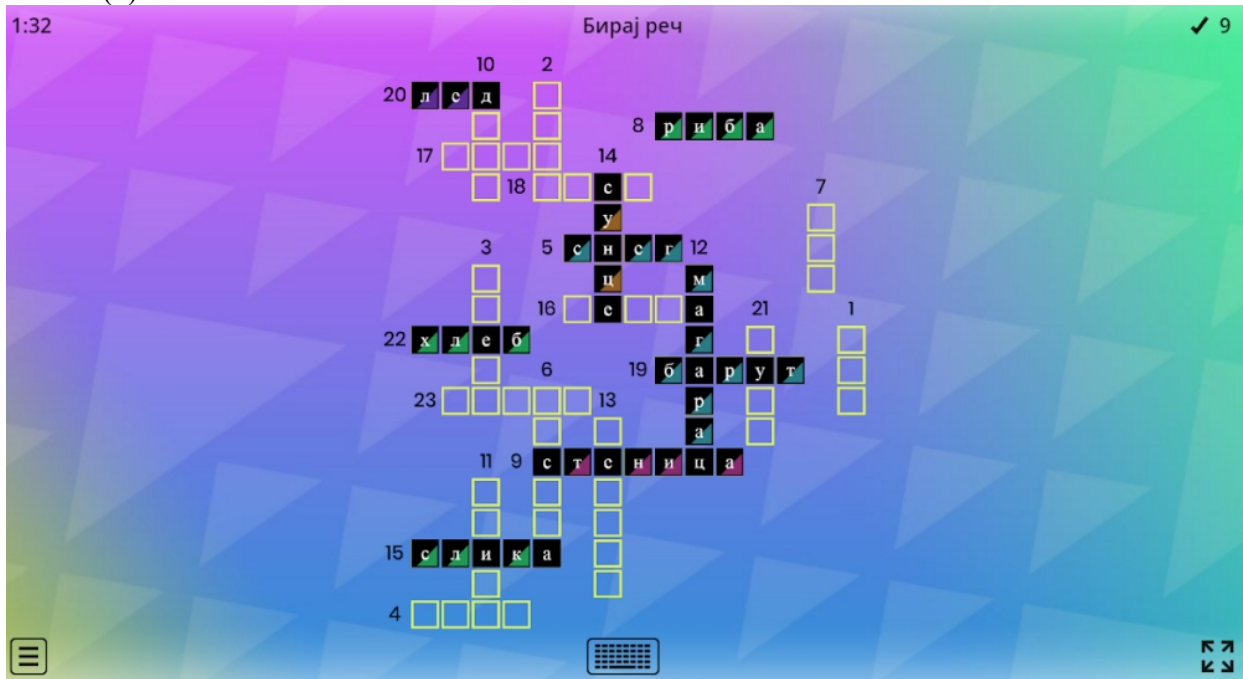
Слика бр. 17: Укрштеница
(а)



(б)



(В)



Поређења

Подели

Једноставним инсталирањем одговарајуће апликације (*Пронађи разлику*), можемо од полазника тражити да пронађу десет разлика поредећи леву са десном фотографијом (слика бр. 18). Одговор могу снимити и као аудио-запис или као снимак екрана са пратећим објашњењима уколико се настава одвија искључиво онлајн.

Слика бр. 18: Пронађи десет разлика



Циљ оваквих игара јесте развијање пажње, богаћење вокабулара и усмеравање фокуса на поређење између два појма. Такви задаци студенте подстичу на активно деловање и учешће у настави.

Додатни задатак за вежбање могао би се односити на интерпункцију (Упиши запету где је потребно):

- (а) Утакмица се како смо и очекивали завршила победом нашег тима.
- (б) Пошто му је колено било повређено превила сам га и питала како је доведе дошао.
- (в) Како су гласно говорили тако их је шум мора надјачавао.
- (г) Човек који се изненада појавио на нашим вратима као да није био онај кога смо у рат испратили.

5.3.3. Примена „обрнуте учионице“ у раду са студентима напредног нивоа

За нашу наставну јединицу издвајамо из уџбеника *Говоримо српски* (Јокановић Михајлов – Ломпар 2001: 79) веома интересантан задатак:

У тексту *Шетња* за Милоша се каже: *Кретао се доста споро*. Како бисте још могли рећи „доста споро“? Изаберите од ових израза оне који имају исто значење и подвуците их:

- као пуж
- као мрав
- ногу пред ногу
- невидљиво
- као рода
- кришом
- вукући ноге
- лагано

Шта мислите, када би се могли употребити остали изрази?

Задацима овог типа студенти увежбавају синонине, уче нову лексику и одмах је смештају у одговарајући контекст.

Како студентима на свим нивоима учења језика саветујемо да се осим са језиком упознају и са другим сегментима културе, уметности, традиције, неретко им дајемо препоруке за филмове, серије, ТВ емисије, музику на српском (различитих жанрова, у зависности од њихових интересовања и знања). Стога смо за овај сегмент рада искористили реплике из култних филмова:

- (а) филм *Ко то тамо пева*:
 - Тата, види, к’о човек без ногу и руку.⁸⁵
 - Није тако лоше као што изгледа.⁸⁶
- (б) филм *Маратонци трче почасни круг*:
 - Немојте људи, к’о Бога вас молим.⁸⁷

⁸⁵ Инсерт <https://youtu.be/J5Mc08LEqWM>.

⁸⁶ Инсерт <https://youtu.be/819rA1tDpfc>.

⁸⁷ Инсерт <https://youtu.be/ne-wzIl-8pI>.

(в) песма групе Ван Гог *Списак разлога:*

Телом од невоља те бранио;
Ниси ти добра кол'ко лош сам ја;
да се осећам к'о утешна награда за твоје поразе.

Полазници треба да објасне својим речима реплику из филма или садржај песме. Задаци овог типа, у зависности од одабраног материјала, прилагођени су вишим нивоима због реплика које су стилски обојене и које захтевају виша лингвокултуролошка знања. Студенти могу додати и неке реплике из филмова које су они гледали или у групи делити песме, тј. стихове песама у којима приметите поредбене и/или начинске конструкције. Могу их бирати на основу личних афинитета – жанра, тематике и др. Дакле, наставник може задатке лако прилагодити старосној доби полазника одабиром адекватног материјала на коме се спроводе активности везане за поредбене и/или начинске конструкције.

Активности студената могу бити осмишљене за рад у групама, а тимски рад могу нам олакшати алати за комуникацију (*BigBlueButton – BBB* и *Zoom*). У овом сегменту учења, у оквиру колаборативне фазе студенти могу питати наставника како би отклонили све дилеме, а могу комуницирати и међу собом. На пример, на *Едmodo* платформи имамо могућност да студенте поделимо у мале групе, те они чак и у разговору уживо у виртуелној учионици могу неометано радити задатке, свако у оквиру своје групе. За овај задатак могуће је искористити неки од бројних алата за обраду видеа, али како не бисмо уводили још неки нови веб-алат, за ову прилику искористићемо већ поменути *ЕдПазл*.

За Ц ниво погодан је тип задатка у коме се захтева да се подвучени реченични чланови трансформишу у зависне реченице са истом функцијом (нпр. *Све су урадили по плану*. → *Све су урадили (онако) како су планирали*):

- (а) Отишли су на Копаоник ради скијања.
- (б) Кренули смо раније као и увек.
- (в) Купио сам црвене патике.
- (г) Отишли су на село без размишљања.
- (д) Шпански језик сам научила уз серије.
- (ђ) Идући полако, Милан је стигао друга.
- (е) Упркос мразу, отишли смо на скијање.
- (ж) Гледај како радим па тако и ти.

Највише је примера са поредбеном или начинском семантиком, међутим, додали смо и неколицину реченица које захтевају други тип зависносложених реченица. Задаци попут овог и наредног погодни су за групу студената филолошког усмерења.

За задатак у следећој дидактичкој игри искористили смо лекцију „Странци у возу“ Душана Чарлса Симића која се налази у уџбенику *Супер српски* (Милићевић Добромиров – Новковић Ацаип 2016: 98). Овај уџбеник користили смо у оквиру рецептивног корпуса. Наша идеја је била да на основу овог текста, између осталог, са студентима увежбавамо различите типове зависносложених реченица. Воз из наслова искористили смо као мотив који ће се срести у дидактичкој игри у којој су на вагонима исписане сложене реченице са различитим субординацијским односима (слика бр. 19). На балонима изнад воза написани су типови реченица (узрочне, намерне, последичне,

изричне, односне и др.) Између осталих појављују се и поредбене и начинске реченице, а циљ је да се „бушењем“ балона „ослободи“ „терет“ са натписом који треба да доспе у одговарајући вагон. Када се правилно попуне сви вагони, завршава се одређени ниво игре. Воз се кроз нивое све брже креће и има све више вагона. Од студената се захтева брза реакција како у читању, тако и при одабиру правог типа реченице, али и прецизност да „пакет“ доспе на одговарајуће место. Уз све то студенти су лимитирани и временом које неумитно тече. Сматрамо да је овако структурирана наставна јединица у потпуности прилагођена Ц нивоу учења језика.

Слика бр. 19: Врсте зависнослужених реченица – воз

(а)



Зависнослужене реченице (поредбене и начинске)

Подели

(б)



Зависносложене реченице (поредбене и начинске)

Подели

Последњи задатак Ц нивоа, могао би бити есеј у ком би до изражаја посебно дошли језичко знање, кретивност и самосталност у раду. Наставни лист за овај задатак припремили смо помоћу алата *Канва* (*Canva*), како би дизајн био допадљивији студентима (слика бр. 20). Дали смо три теме, тј. пословице од којих студенти бирају једну и пишу причу (измишљену или доживљену) која илуструје дату пословицу:

- (а) Како сејеш, тако ћеш и жњети;
- (д) Добар глас далеко се чује, а зао још даље;
- (б) Чува је/га као мало воде на длану.

Слика бр. 20: Есеј – пословице

**Напиши причу
у којој ћеш најбоље објаснити
значење пословице**

Пробај да даш одговоре на следећа питања:
Шта се десило? Како је до тога дошло?
Како си се осећао/ла поводом тога?
Да ли би ту ситуацију/особу могао/ла
упоредити са твојим ранијим искуством?

Како сејеш, тако ћеш и жњети.

Добар глас далеко се чује, а зао још даље.

Чува га/је као мало воде на длану.

За још бољу сарадњу међу студентима предлагемо веб-алат за једноставан рад са текстом <http://meetingwords.com/>. Највећа предност овог алата огледа се у чињеници да на истој теми, тј. на истом документу може радити више актера, исправљати га, додавати, мењати и на тај начин формирати заједнички документ, а све је доступно на интернету, без регистрације и, што је још битније, у реалном времену. То значи да текст који наставник пише могу видети истовремено сви студенти. Тако на пример, на темама које смо задали полазници могу реализовати различите активности: могу једни другима контролисати и исправљати грешке; могу започети причу коју ће неко други наставити, трећи завршити и сл. Могућности су неограничене, а рад се може сачувати у електронској форми или преузети у облику документа кад се заврши есеј.

5.3.4. Закључне напомене

Веб-алати примењени у овом поглављу дисертације одабрани су са циљем да одговарају наставној јединици, потребама и могућој сфери интересовања студената. Конципирани су тако да унапреде и рецептивне и продуктивне вештине (слушање и читање с разумевањем, писана и усмена продукција). Настојали смо да задржимо све добре стране традиционалне наставе и да их у појединим сегментима оплеменимо употребом алата. Из тог разлога у неким задацима користили смо и материјале из рецептивног корпуса (уџбеници).

Дидактички материјал који се користи на часовима зависи од посвећености, креативности и дидактичке оспособљености наставника.

Из наставне праксе је познато да су дидактичке игре веома инспиративно и динамично наставно средство, омиљено код већине полазника јер на природан начин успостављају везу између игре и учења. Веома је важно да наставник познаје интересовања и постигнућа својих студената, да задатке базира на познатим граматичким правилима и лексици, да даје јасне инструкције пре израде задатака и да конципира час тако да дидактичке игре буду креативан и сврсисходан предах од „сувопарног“ градива, а не саме себи циљ. За ову прилику ми смо одабрали веб-алате са којима се уз релативно низак степен дигиталне писмености настава може видно унапредити.

Ако наставник пошаље студентима приступни кôд, студенти се пре часа могу информисати о садржајима, проверити знање кроз игру, а на час доћи припремљени за дискусију и синтезу знања.

6. ЗАКЉУЧАК

У намери да поредбене и начинске конструкције сагледамо из методичког угла, и то у настави српског као страног језика, да разумемо разлоге честих неуспелих покушаја писане активности студената, наишли смо на огромно поље интересантних тема везаних за ову област. Посебно се инспиративним показао дидактички модел „обрнуте учионице“, који се може примењивати у различитим подручјима наставе (у настави страних језика, као и матерњег језика и других наставних предмета).

Настојали смо да општим прегледом најрелевантније литературе проучаваоцима скренемо пажњу на ову истраживачку проблематику, а да наставницима понудимо базу знања и принципа којима би се олакшала практична примена „обрнуте учионице“. У фокусу нашег интересовања била је употреба овог дидактичког модела, његов развој и примена (посебно коришћење различитих веб-алата).

Анализа рецептивног и продуктивног корпуса, као и дискусија података и запажања добијених пилот-истраживањем – омогућили су нам да кроз интерпретацију и синтезу истраживачких резултата дођемо до импликација за наставну праксу подељених према нивоима знања А, Б и Ц (почетни, средњи, напредни).

6.1. Обрада поредбених и начинских јединица применом модела „обрнуте учионице“ у настави српског као страног језика

Истраживање је потврдило наше хипотезе, с тим што нам је омогућило и да прецизирамо претпоставке од којих смо пошли.

(1) У постојећим уџбеницима за српски као страни језик (објављеним у Србији) при обради *поредбених и начинских јединица* нису у потпуности укључени резултати актуелних синтаксичких истраживања.

(2) Аутори уџбеника нису се одређивали за *синтаксички подсистем јединица са начинским и поредбеним значењем* који обухвата три структурно-семантичка типа јединица на различитим нивоима хијерархије (од нивоа речи до нивоа зависне реченице): (а) *чисто начинске*, (б) *чисто поредбене* и (в) *поредбено-начинске* јединице.

(3) У настави српског као страног језика при обради *поредбених и начинских јединица* треба: (а) применити резултате савремених синтаксичких истраживања, (б) користити и друга дидактичка средства уз постојеће уџбенике намењене странцима;

(4) Модел „обрнуте учионице“ омогућава ефикасно укључивање синтаксичких достигнућа на два плана: (а) за изграђивање *језичког знања* погодно је да наставник припреми предавање које ће студент користити ван наставе, (б) студент долази на наставу са одређеним теоријским знањем, које се даље надограђује путем практичних активности усмерених на изграђивање *језичких вештина*.

(5) Имплементација модела „обрнуте учионице“ студентима обезбеђује персонализован начин учења, тј. учење које је: (а) усклађено са сопственим когнитивним и метакогнитивним стратегијама, (б) прилагођено сопственом темпу рада и (в) укључено у личну организацију активности учења.

Чињеница да су грешке страних говорника приликом употребе везника у независнословеним речницама изузетно честе и да студенти, услед несигурности, и на вишим нивоима знања ретко користе сложене реченице – мотивисало нас је да

анализирамо дидактичке материјале коришћене у настави. Детаљном анализом начинских и поредбених јединица на корпусу уџбеника за српски као страни језик, установили смо да би у овим наставним средствима требало посветити више пажње разграничавању семантички сличних типова. Неопходно је да се у уџбеницима осветли класификација (типологија) начинских и поредбених конструкција, а посебна пажња да се посвети реченицама које се у појединим значењима преклапају.

Истраживањем је потврђено наше очекивање да уџбеници који се најчешће користе у настави српског као страног језика, чак и онај објављен 2020. године, не укључују резултате актуелних синтаксичких истраживања у уџбеничку обраду поредбених и начинских јединица. У новијим уџбеницима поредбене реченице се уопште не помињу у оквиру граматичке ревизије. У ранијим уџбеницима, и ако се помињу, о њима се говори заједно са начинским реченицама.

У анализираним уџбеницима не постоји издвајање три структурно-семантичка типа јединица на различитим нивоима хијерархије: (а) *чисто начинске*, (б) *чисто поредбене* и (в) *поредбено-начинске* јединице. Ову типологију би требало увести, посебно на вишим нивоима знања (Б2 и Ц ниво). Поменути класификација може се сматрати методички оравданом и потребном, слично као што су и друге структурно-семантичке типологије, на пример, код временских реченица (антериорност/постериорност/симултаност) и код условних (реалан/нереалан услов).

Задатак наставе српског језика као страног јесте да оспособи студенте да комуницирају на том језику у разним говорним ситуацијама које одговарају њиховим годинама, потребама и навикама. Уважавајући модерне европске стандарде који се односе на учење једног језика као страног, уџбенички комплет за учење српског језика има за циљ оспособљавање полазника да кроз говорне чинове у оквиру дате тематике поступно усвајају фреквентну лексику и језичке моделе, односно одговарајуће граматичке категорије. Можемо приметити да се осим аудио-записа као пратећег материјала већине уџбеничких комплета, не нуди никакав додатни дидактички материјал. Надоградња постојећих садржаја у уџбеницима препуштена је предавачима српског као страног језика. У будућности, дидактичко решење треба тражити у електронском уџбенику или електронском додатку штампаног уџбеника.

Како најновији захтеви у учењу једног језика као страног у први план истичу комуникативну методу, понудили само неке од програма који се могу користити у те сврхе и наставу учинити транспарентном. Њиховом применом могу се избећи проблеми нередовног писања домаћих задатака, низак ниво трајности знања, пасивност студената у настави, немогућност диференциране наставе и индивидуалног приступа сваком полазнику, као и низак ниво толеранције и емпатије међу студентима. На тај начин развија се критичко мишљење, јача тимски дух и подстиче самосталност и одговорност. Стога су дефиниције „обрнуте учионице“ повезане са ослобађањем времена за активно учење и помагањем студентима у тренутку када уче (Бергман–Самс 2012).

Будући да треба много времена провести у припремању дидактичког материјала, може се рећи да „обрнута учионица“ представља веома захтеван начин наставног рада. Међутим, овај дидактички модел омогућава наставнику да на ефикасан начин примени актуелна синтаксичка достигнућа, унапређујући код студената и језичко знање и језичке вештине. Дакле, примена модела „обрнуте учионице“ позитивно утиче на развој и рецептивних и продуктивних језичких вештина. Уз све недостатке које има, „обрнута учионица“, ипак има знатно више предности од традиционалног поучавања. Са развојем

интернета и технолошких достигнућа, постоји реална тенденција да се модел о којем говоримо и даље успешно развија.

Наше истраживање поредбених и начинских јединица на рецептивном (уџбеничком) корпусу – доводи до следећих закључака:

(а) Категорија начина и/или поређења изражава се једном речју, предлошко-падежном конструкцијом, синтагмом (придевском или прилошком) или, ређе, клаузом. Поред компаратива који се јавља у поређењу по неједнакости, често је заступљено поређење по једнакости: *Какав отац, такав син*.

(б) Јављају се и примери у којима је присутно поредбено-начинско значење: *Пиши као што говориш, а читај као што је написано* (овај пример среће се у готово свим уџбеницима).

(в) Постоје и примери у којима се јавља подтип семантике поређења који се назива (квалитативна) уједначеност: *Ова просторија је изгледала баш онако како сам и очекивала*; или (обрнута) пропорционалност: *Што мање имам, квалитетније живим* и др.

(г) Примећено је да у нашем корпусу начинску конституентску вредност могу имати различити типови нереченичних синтаксичких јединица. Најчешће се јављају: (1) прилози и прилошке синтагме с начинским значењем: *веома тешко подноси врућину*; (2) именичке јединице у појединим падежима: *пропржити на уљу*; (3) глаголски прилог садашњи: *учи слушајући лепу музику*.

(д) Изузетно мало је конструкција које можемо посматрати као чисто начинске, изузев оних које су исказане само начинским прилозима, посебно на почетним нивоима. У нашем корпусу ретко су забележене клаузе са везницима чисто начинских реченица (*тако што, тако да, на тај начин што/да*): *Српска презимена су углавном настала тако што се имену оца, мајке или деде додавао неки од наставака -ић, -ев, или -ов*.

(ђ) Поредбена реч *као* спада у лексику која чини тзв. праг знања (ниво Б1), док предлог *попут* не припада прагу знања (уп. Дражић 2008: 98), због чега је очекивано да аутори уџбеника посвећују посебну пажњу *као*-конструкцијама. Међутим, у уџбеницима се не указује на употребну разлику између поредбене (или поредбено-начинске) конструкције с поредбеном речју *као* (+ номинатив) и конструкције с предлогом *попут* (+ генитив). Наиме, разлика је у томе што се конструкција с предлогом *попут* користи када се поређење односи на „особину карактеристичну за појам који је означен помоћу предлошко-падежне конструкције“ (Фелешко 1995: 148), нпр. *лети попут птице*. Зато у настави полазницима треба указати да се *попут*-конструкције увек могу заменити истозначним *као*-конструкцијама, док обратна замена није увек могућа јер треба да буде испуњен поменути услов везан за карактеристичну особину.

Навели смо да методолошки и педагошки није оправдано при првим сусретима са неким страним језиком студенту пружити цео систем могућности и односа унутар неке језичке категорије. Посебно треба имати у виду основно образовање полазника, које не мора бити, а углавном и није, лингвистичко. Наше истраживање је оријентисано на студенте филологије те зато на наставном листу и у самим наставним импликацијама, уз поштовање свих методичких принципа, истичемо основна синтаксичка правила и задатке који обрађују проблем поредбених и начинских конструкција.

Уџбеници за А, Б и Ц ниво одликују се граматичким и лексичким садржајем примереним том нивоу знања/учења језика, у већој или мањој мери одговарају захтевима добро структурираних уџбеника, како тематски, тако и графички. Ипак у већини рецептивног корпуса поредбене и начинске конструкције нису добиле очекивано место те

смо прибегли издвајању и анализирању примера који би се уз усмеравање наставникове пажње могли користити у ту сврху.

Уџбенике на А нивоу посматрали смо најпре са формалног аспекта и издвојили јединице различитих хијерархијских нивоа. На Б нивоу већим делом бавили смо се семантичким аспектом и говорили о морфосинтаксичким одликама поредбених и начинских конструкција, а за ниво Ц у фокус смо поставили експресивност и стилску вредност анализираних конструкција. Издвојили смо експресивну лексику, фразеолошка поређења која су била веома фреквентна, као и језичко-стилске поступке којима се постиже експресивност (инверзија, одвајање запетом, цртом, потпуна сегментација, понављање). Експресивност поредбених конструкција везана је за стилску фигуру поређење. То је значајан део знања о овим језичким конструкцијама на напредном нивоу учења/знања језика, посебно за читање и разумевање књижевноуметничких текстова.

Када у целини сагледамо продуктивни корпус (тј. писану продукцију студената), примећујемо да се јављају различити типови грешака на свим језичким нивоима:

Мислим да потражим тај роман написан на српски јер ми је интересантно да прочитам на мој омиљени језик. – Да криви ови Цигани, који имају пуно деце и ништа не ради, да криви људи, који ради нешто као теби не свиђа. – Учињајући добра дела, је прочуо се по целом свету. – Мислим да „Хари Потер“ је филм који може да учи важних ствари у животу као вредност пријатељства, породице, љубави и доброг великог срца.

Наше истраживање поредбених и начинских јединица на продуктивном корпусу (студентски састави и тестови) – доводи до следећих закључака:

(а) С обзиром на велики број студената који су на почетном нивоу, у односу на испитанике на Б или ређе Ц нивоу, можемо закључити да се на том стадијуму не уочава велика разлика у броју и типу грешака међу студентима који српски језик уче у окружењу изворних говорника и у њиховој матичној земљи.

(б) Приметно је да говорници генетски и типолошки сличних језика праве мање грешака, али ни овде степен дискрепанце није статистички значајан.

(в) Највећи број грешака јавља се код тзв. слободног писања и то: (1) унутар предлошко-падежне конструкције у употреби падежа или предлога; (2) код глаголских прилога и приликом коришћења везника.

(г) Изузетно ретко сусрећемо сложене везничке спојеве.

Подаци из нашег пилот-истраживања показали су да испитаници који су били мотивисани и који су позитивно оценили активности спроведене по моделу „обрнуте учионице“ – имају више успеха у учењу.

Још једно запажање тиче се структуре задатака: најмање (тачних) одговора било је у задацима у којима се од студената захтевао највиши ниво самосталности, док су највише елана и успеха показали у задацима средње тежине.

Истраживање спроведено на корпусу уџбеника и истраживање спроведено на узорку испитаника – у овој дисертацији имају двоструку намену: (1) да се пружи увид у методичке поступке примењене у обради уџбеницима, као и увид у постугнућа студената; (2) да се дође до препорука за обраду поредбених и начинских јединица по моделу „обрнуте учионице“, тј. уз имплементацију модерних технологија.

Инкорпориране у наставу као креативан и сврсисходан дидактички ослонац, модерне технологије нису саме себи циљ и треба их функционално и одмерено користити. Веб-алати и дидактичке игре веома су инспиративне и динамичне, а уз то су и омиљено наставно средство већине студената.

Креирајући импликације за наставну праксу, пажљиво смо изабрали алате и дидактичке материјале који одговарају наставној јединици, узрасту и склоностима полазника. Задаци су базирани на познатим граматичким правилима и лексици, уз јасне инструкције пре израде задатака. Активности студената у „обрнутој учионици“ конципиране су тако да унапреде и рецептивне и продуктивне вештине (слушање и читање с разумевањем, писана и усмена продукција).

Посебан допринос унапређењу наставе српског као страног језика пружа надоградња наставничких компетенција које се односе на употребу нове технологије јер се тиме омогућава боља промоција нашег језика и културе изван граница Србије. Изграђивање наставничких компетенција које се односе на употребу модерних технологија у настави српског као страног језика могле би додатно унапредити традиционалну наставу и створити мрежу студената славистике са различитих универзитета у оквиру концепта *blended learning*.

На крају, на основу искустава која пружају анализирани уџбеници, као и на основу нашег истраживања спроведеног међу испитаницима, може се по нивоима учења/знања српског као страног језика предложити одређени распоред **исхода** (постигнућа студената) у вези са **садржајима** о поредбеним и начинским јединицама:⁸⁸

Табела бр. 3: Садржаји о поредбеним и начинским јединица распоређени на 6 језичких нивоа (А1, А2, Б1, Б2, Ц1, Ц2):

A1
<p>Поредбене и поредбено-начинске јединице:</p> <ul style="list-style-type: none">– уочавање разлике између поредбене и непоредбене <i>као</i>-конструкције: <i>Ана пева у хору као и Маја. Ана пева у хору као солиста.</i>– поређење по једнакости:<ul style="list-style-type: none">(а) у простим, проширеним или у једноставнијим облицима сложене реченице: <i>Ана је лепа као (и) Маја. Ана пише брзо као Маја.</i>(б) у најфреквентнијим идиомима уз описне придеве: <i>Брз као зец, сладак као мед...</i> <p>Начинске јединице (чисто начинске и оне у којима се начин комбинује с неким другим значењем):</p> <ul style="list-style-type: none">– прилози, прилошке синтагме и именичке јединице исказане падежним или предлошко-падежним изразима који су предвиђени за А1 ниво: <i>Ана пише брзо. Ана пише веома брзо. Ана пише оловком. На посао идем пешака / аутобусом / возом. Шпагете кувам у (сланој) води. Превести реченицу са француског на српски језик. Текст написати на ћирилици / ћирилицом.</i>

⁸⁸ Напомињемо да сваки следећи ниво кумулативно обухвата садржаје и исходе који се везују за претходни/е ниво/е.

A2

Поредбене и поредбено-начинске јединице:

- поређење по једнакости: *Ана је урадила све као што је планирала.*
- поређење по неједнакости (обрађује се компаратив): *Ана је лепша од Маје / него Маја. Ана пише брже од Маје / него Маја. Ана се облачи мало другачије од својих пријатељица.*

Начинске јединице (чисто начинске и оне у којима се начин комбинује с неким другим значењем): *Ана све купује преко интернета. Мараму носи око главе. Лекове пије три пута дневно после јела.*

Начинска семантика без формалних обележја уз употребу императива: *Подигните руке у висини рамена и правите кругове у једном смеру 30 секунди. Вежбу поновите 3 пута, потом промените смер.*

B1

Поредбене и поредбено-начинске јединице:

- употреба сложених везничких спојева *као што* и *као да* уз истицање дистинкције реалност/хипотетичност: *Ана је урадила као што је рекла. Ана је питала као да је знала.*
- употреба сложених везничких спојева *него што* и *него да*: *Боље да је дошао него што је послао поклон. Лакше ми је да разумем него да говорим.*
- употреба речи *како* у функцији везника зависносложене клаузе: *Ана је урадила како је знала.*
- увођење основних корелатива поредбено-начинских јединица *тако-како*, *онако-како*: *Ана је урадила тако-како је знала. Ана је направила тарту онако-како је видела на телевизији.*

Начинске јединице:

- чисто начинске и оне у којима се начин комбинује с неким другим значењем: *Према географском пореклу српски језик припада групи јужнословенских језика. Ана је научила српски језик без проблема. Кроз едукативне игре је научила граматику. Помоћу аудио-записа одлично је савладала и акценат.*
- с везницима *тако да*, *тако што*, *на тај / сличан / овај начин*: *Ана је послала писмо тако што је на интернету пронашла адресу. На тај начин је мање чекала у реду.*

Б2

Поредбене и поредбено-начинске јединице:

– поређење са значењем пропорционалности, обрнуте пропорционалности, уједначености и еквивалентности: *Како више слушам језик, тако боље разумем и говорим. Што мање имам, то квалитетније живим. Промениће се онолико колико се и ти промениш. Какав отац, такав син.*

– увођење ређе заступљених корелатива поредбено-начинских јединица *онолико-колико, као што-тако*: *Напредоваћеш **онолико** (брзо), **колико** напора уложиш. **Као што** нам је важан доживљај нове особе, **тако** нам је битно и како ми изгледамо неком новом.*

– поредбени и начински везници у функцији текстуалног конектора: ***Као што сам рекла**, ја још увек студирам и не бих могла да будем запослена пуно радно време. **Како само име каже**, чуваркућа чува кућу и све укућане, а обичаји налажу да то мора бити црвено, прво офарбано јаје.*

Начинске јединице:

– (чисто начинске и оне у којима се начин комбинује с неким другим значењем):

На позорницу је стигао у елегантном тамном оделу. Слепо је одан свом господару и прати га у стопу. Они славе верске празнике по новом календару. Србија је победила Шпанију са резултатом 2:0. Знање преносе с колена на колено.

– глаголски прилози (и конструкције с глаголским прилозима, пре свега са глаголским прилогом садашњим): *Одмарам се гледајући телевизију код куће. Ана учи језик читајући новине. Поздравио нас је скинувши качкет.*

– лексема *како* у експресивно обојеним изразима: ***Како да не**, увек си ти у праву!*

Ц1

Фразеолошке и паремиолошке јединице: *далеко као небо од земље; Богу иза ногу.*

Функционалностилистичка диференцијација: (а) вежбе рецептивних вештина (слушање, читање) на аутентичним текстовима на свим функционалним стиловима и жанровима; (б) вежбе продуктивних вештина (писање, говорење) на аутентичним текстовима на свим функционалним стиловима и жанровима.

За студенте филолошког профила: вежбе уочавања и разматрања стилогености (стилска вредност у конкретном контексту) поредбених и начинских јединица у аутентичним књижевним текстовима, при чему се запажају и објашњавају поступци којима се постиже стилски ефекат (пермутација, изостављање, додавање, интонационо удвајање, као и комбинације двају или више поступака): *И – овде мало **жвлавимо по** нашки, мало певамо по нашки и мало плачемо по нашки.*

За студенте филолошког профила: вежбе превођења аутентичних текстова (најразличитијих функционалностилских и жанровских особина) са матерњег језика студената на српски и са српског на матерњи језик студената. Гледање филмова и ТВ емисија без превода, симултано превођење и спонтани разговор на непознате теме уз разумевање метафора, шала, термина, дијалекатских израза, као и уочавање семантичких нијанси међу значењски блиским изразима: *Стару српску ћирилицу је променио тако да сваки глас има по једно слово.*

Није могуће јасно повлачење граница између нивоа знања (страног) језика. Као што смо говорили, матерњи језик испитаника, односно његова сличност са циљним језиком, мотивација/оријентација за учење, стилови учења, лингвокултуролошки аспект и резултати које полазници постижу – у великој мери креирају и усмеравају наше наставне активности.

Сложеност појединих граматичких категорија не мора увек бити препрека у учењу, те се о начинској семантици глаголског прилога садашњег може говорити и на Б1 нивоу, одмах по његовом увођењу, уколико се за то стекну услови. Поједине предлошко-падежне конструкције, пракса је показала, могу се учити мањом динамиком те би се њихово увежбавање могло мало одложити. С друге стране, изузетно фреквентни идиоматични и фразеолошки изрази могу се постепено уводити иако су предвиђени за више нивое учења језика јер комуникативни приступ омогућава и захтева њихово присуство.

6.2. Осврт на могућности даљих истраживања примене модела „обрнуте учионице“ у настави српског као страног језика

Како је показало наше истраживање примене модела „обрнуте учионице“ у обради поредбених и начинских јединица, правци будућих истраживања могу бити усмерени на различита питања, од којих ћемо на нека указати у овом осврту.

Иако смо првобитно имали намеру да у истраживање укључимо и оне испитанике који су часове српског језика имали индивидуално (најчешће преко „скајпа“ или „зума“), због недовољног броја испитаника и нерепрезентативног узорка, од тога се одустало. То је један од праваца у којима би се ово истраживање могло кретати када је у питању примена модела „обрнуте учионице“. Другим речима, предмет анализе могли би бити компаративно узети резултати студената који уче у групи у односу на студенте који наставу похађају индивидуално. У таквом испитивању може се поћи од претпоставке да се успех у решавању задатака код поменути две групе полазника неће статистички значајно разликовати. Наиме, настава вођена по моделу „обрнуте учионице“ добрим је делом усклађена са принципом индивидуализације који свој пуни изражај има у индивидуалној настави. Могућности диференцираног наставног рада јесу посебно значајне у настави

уопште (па и у настави српског као страног језика), а то је оствариво применом дидактичког концепта „обрнуте учионице“.

За наредна истраживања остављамо анализу уџбеника намењених учењу српског као страног језика који сада нису ушли у наш рецептивни корпус због обима, селективности и спецификоване циљне групе. Ово се посебно односи на уџбенике објављене на страним универзитетима (у словенским и несловенским земљама). Посебно је значајно да се испита колико је у поменутиим уџбеницима пажња усмерена на везнике и везничке спојеве, као и на синтаксичке и семантичке односе унутар синтагматских и реченичних конструкција српског језика које су структурно и семантички различите од матерњег језика студената.

Даља истраживања се могу посветити додатним нијансирањима знања која полазници изграђују на напредном нивоу. За стране студенте који студирају српски језик биће значајно, посебно у преводилачке сврхе, да на плану семантичких и употребних специфичности прошире компетенције о колокацијском аспекту поредбених и/или начинских јединица. Таква истраживања надовезала би се на постојећа научна достигнућа (уп. Дражић 2011; Дражић 2013; Дражић 2014; Дражић 2016; Спасић 2016), која показују да је колокацијски аспект веома погодан за методiku наставе српског као страног језика и да му треба посветити пажњу.

На напредном нивоу учења српског као страног језика могу се испитивати методички поступци за унапређивање компетенција које подразумевају комбиновање знања о поредбеним и/или начинским јединицама са другим знањима, посебно кад су у питању наставни садржаји који су захтевни за странце. У такве садржаје спада негација (в. Петковић–Николић 2019), која се може разматрати у вези са поредбеним и/или начинским реченицама, како је то учињено у вези са релативним, пропратнооколноним и условним реченицама (уп. Петковић 2015; Петковић 2018а; Петковић 2018б).

Посебну истраживачку тему представља могући утицај матерњег језика којим говоре испитаници, тј. позитиван или негативан трансфер који се успоставља између матерњег језика и српског као циљног (одвојено за испитанике који говоре словенским и за испитанике који говоре несловенским језицима).

Такође, очекивано је да би у зависности од потреба испитаника и истраживачки резултати били другачији, те истраживање може бити проширено већим бројем испитаника и спецификовано по групама испитаника, различитих по старосној доби, професији, интересовању и другим одликама.

Практична примена дидактичког модела „обрнуте учионице“ може се даље истраживати у погледу употребе различитих веб-алата, платформи и софтвера у настави српског као страног језика. Несумњиво је да ће се у будућности сектор информационо-комуникационих технологија све брже развијати, па ће импликације методичких истраживања која се баве применом ИКТ-а бити најперспективније за наставу српског као страног језика и наставу уопште.

7. ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

7.1. Извори

7.1.1. Корпус – уџбеници

(а) ПОЧЕТНИ НИВО ЗНАЊА:

Бабић 1969: Slavna Babić, *Serbo-Croatian for Foreigners. Book One*, Beograd: Kolarčev narodni univerzitet.

Бјелаковић–Војновић 2004: Isidora Bjelaković, Jelena Vojnović, *Naučimo srpski 1*, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Милићевић Добромиров и др. 2011: Наташа Милићевић Добромиров, Љиљана Ћук, Наташа Радуловић, *Учимо српски 1: основни ниво*, Нови Сад: Азбукум.

Селимовић Момчиловић – Живанић 2012: Маша Селимовић-Момчиловић, Љубица Живанић, *Српски за странце – реч по реч. Почетни течај*, Београд: Институт за стране језике.

Ђорић 1987: Воџо Џорић, *Srpskohrvatski za strance*, Beograd: MSC.

(б) СРЕДЊИ НИВО ЗНАЊА:

Алановић и др. 2007: Milivoj Alanović, Isidora Bjelaković, Nataša Bugarski, Jasmina Dražić, Marina Kurešević, Jelena Vojnović, *Naučimo srpski 2*, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Вићентијевић–Живанић 2007: Гордана Вићентијевић, Љубица Живанић, *Српски језик за странце 2*, Београд: Институт за стране језике.

Здравковић и др. 2012: Смиља Здравковић, Љубица Живанић, Бранимир Путник, *Српски за странце – више од речи. [Средњи течај за странце]*, Београд: Институт за стране језике.

Милићевић Добромиров и др. 2011: Наташа Милићевић-Добромиров, Љиљана Ћук, Наташа Радуловић, *Учимо српски 2: средњи ниво*, Нови Сад: Азбукум.

Милићевић Добромиров и др. 2020: Наташа Милићевић Добромиров, Биљана Новковић Аџаип, Милица Кричковић, Сања Секач, *Аз буки српски 3: српски језик за више нивое (Б1+Б2)*, Нови Сад: Азбукум.

(в) НАПРЕДНИ НИВО ЗНАЊА:

Јокановић-Михајлов – Ломпар 2001: Јелица Јокановић-Михајлов, Весна Ломпар, *Говоримо српски. Уџбеник српског језика за странце*, Београд: МСЦ.

Милићевић Добромиров – Новковић Аџаип 2016: Наташа Милићевић Добромиров, Биљана Новковић Аџаип, *Супер српски: српски језик за странце, високи ниво*, Нови Сад: Азбукум.

(Г) ГРАМАТИКЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА ЗА СТРАНЦЕ:

- Клајн 2006:** Иван Клајн, *ГраMATика српског језика за странце*, Београд: Завод за уџбенике.
- Мразовић–Вукадиновић 1991:** Pavica Mrazović, Zora Vukadinović, *Gramatika srpskohrvatskog jezika za strance*, Novi Sad – Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Мразовић 2009:** Pavica Mrazović, *Gramatika srpskog jezika za strance*, Novi Sad – Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

7.1.2. Стратешка документа, приручници и други извори

- Вербић–Томић 2010:** Срђан Вербић, Борис Томић, *Рачунарски тестови знања у софтверском пакету Moodle. Приручник за наставнике*, Београд: Република Србија, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. http://elearn.fsv.ni.ac.rs/pluginfile.php/3432/mod_resource/content/1/Racunarski_testovi_znanja_u_softverskom_paketu_Moodle_VERBIC.pdf. 13. 09. 2019.
- Дункова–Васић 2015:** Татјана Дункова, Биљана Васич, *Учебник по србски и хрватски језик 1*, Ниво С1/С2, Софија: Универзитетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Дункова–Васић 2017:** Татјана Дункова, Биљана Васич, *Учебник по србски и хрватски језик 2*, Ниво С1/С2, Софија: Универзитетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Душков и др. 2011а:** Milan Duškov, Anna Korytowska, Irena Sawicka, *Српски језик 1*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Душков и др. 2011б:** Olivera Duškov, Anna Korytowska, Irena Sawicka, *Српски језик 2*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Европски оквир:** *Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje*, Preveli: D. Bogojević, N. Živković, B. Ilić, G. Terzić, B. Vujačić, Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica, 2003.
- Ед-пазл:** Edpuzzle. <https://edpuzzle.com/home>. 11. 03. 2019.
- Е-учионица:** <https://www.eucionica.rs>. 21. 02. 2019.
- Забрињавајуће стање наших лектората:** *Nemar gasi srpski jezik*. <http://www.novosti.rs/vesti/kultura.71.html:470699-Zabrinjavajuce-stanje-nasih-lektorata-Nemar-gasi-srpski-jezik>. 19. 06. 2018.
- ISTE 2015:** ISTE-NETS *Standards for learning, teaching, and leading in the digital age*. International Society for Educational Technology. <http://www.iste.org/standards>. 27. 03. 2019.
- Колб 2010:** David Kolb, *Learning Styles*. <http://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>. 01. 07. 2018.
- Кроња и др. 2011:** Ј. Кроња, С. Авлијаш, В. Матејић, Д. Тодић, А. Ковачевић, Ј. Бранковић, *Водич кроз стратегију Европа 2020*, Београд: Европски покрет у Србији. <http://www.mpn.gov.rs/wpcontent/uploads/2015/08/EU-2020.pdf>. 15. 01. 2019.
- Кулето 2015:** Валентин Кулето, *Учионице 21. века*. <http://www.valentinkuleto.com/2015/03/ucionice-21-veka>. 20. 02. 2019.

- Лекторати за српски језик у нестајању:** Lektorati za srpski jezik u nestajanju. <http://www.rts.rs/page/rts/sr/Dijaspora/story/1526/srbija-na-vezi/2706371/lektorati-za-srpski-jezik-u-nestajanju.html>. 20. 06. 2018.
- Либер–Прпа 2011:** Katarina Liber, Slavica Prpa, *Priručnik za srpski kao strani jezik*, Krakow: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellonskiego.
- Либер–Прпа 2012:** Katarina Liber, Slavica Prpa, *Kultura živog jezika*, Krakow: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellonskiego.
- Мудл – приручник за предаваче:** Bojan Lalić, Uglješa Marjanović, Igor Žunić, Branislav Bogojević, *Moodle eLLab, Priručnik za predavače*, Novi Sad, 2017. http://ellab.ftn.uns.ac.rs/moodle/pluginfile.php/46008/mod_resource/content/1/Priru%C4%8Dnik%20za%20predava%C4%8De%20online%20verzija.pdf. 12. 02. 2019.
- На значајним славистичким катедрама без српског језика:** Na značajnim slavističkim katedrama bez srpskog jezika. <http://www.politika.rs/sr/clanak/380513/Kultura/Naznacajnim-slavistickim-katedrama-bez-srpskog-jezika>. 20. 06. 2018.
- Наставни програм:** Наставни програм за српски као страни језик, у: Весна Крајишник, Небојша Маринковић, *Тестови за полагање српског као страног језика*, Филолошки факултет, Београд, 2009.
- Оквир дигиталних компетенција – Наставник за дигитално доба 2019:** ЗУОВ, Београд. https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2019/08/2019_ODK_Nastavnik-za-digitalno-doba.pdf. 22. 02. 2019.
- Приручник за учење на даљину са примерима из праксе:** Priručnik za učenje na daljinu sa primerima iz prakse. <http://www.dlweb.kg.ac.rs/files/TEMPUS%20DLWEB%20Prirucnik.pdf>. 03. 08. 2019.
- Просвирина 2007:** Олга А. Просвирина, *Сербский с нуля*, Москва: Издательство АСТ, Издательство Восток – Запад.
- Српски језик – зависне реченице:** Zavisne recenice. https://youtu.be/w1KZEpDJS_4. 16. 09. 2018.
- Српски језик – начинске/поредбене реченице:** Zavisne rečenice – NAČINSKE (POREDBENE) rečenice. <https://youtu.be/1ty6IXM7Vis>. 16. 09. 2018.
- Српски језик у свету:** SRPSKI JEZIK U SVETU, opadanje interesovanja za izučavanje na univerzitetima: <https://mreza.rs/srpski-jezik-u-svetu-opadanje-interesovanja-za-izucavanje-na-univerzitetima>. 17. 06. 2018.
- Образовни стандарди за српски као страни језик 2019:** Образовни стандарди за српски као страни језик. <https://zuov.gov.rs/srpski-kao-strani-jezik/?fbclid=IwAR0Nd8XefhfR13UrZIrWtjzBVf1HqxFG4i49iiC0DnZvy7sICJneGnyDNU#272-wpfd-srpski-kao-strani-jezik>. 18. 11. 2019.
- Стандарди квалитета уџбеника 2010:** http://www.nps.gov.rs/wp-content/uploads/2010/02/Standardi-kvaliteta-udzbenika_cir.pdf. 22. 01. 2019.
- Стандарди општих међупредметних компетенција за крај средњег образовања 2013:** http://www.ceo.edu.rs/images/stories/obrazovni_standardi/Opsti_standardi_postignuca/MEDJUPREDMETNE%20KOMPETENCIJE.pdf. 22. 01. 2019.
- Статиста 2017:** Statista, Number of available applications in the Google Play Store from December 2009 to June 2017. <https://www.statista.com/statistics/266210/number-of-available-applications-in-the-google-play-store/> i <https://www.statista.com/statistics/270291/popular-categories-in-the-appstore>. 18. 01. 2019.

- Стефчева 2019:** Росица Стефчева, *Учебник по срѣбски език (Ниво В1/В2)*, Софија: Универзитетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године:** *Службени гласник РС*, 107, Београд, 2012.
- Стратегије развоја културе Републике Србије од 2017. до 2027:** Нацрт (30. мај 2017). <http://www.kultura.gov.rs/docs/dokumenti/nacrt-strategije-razvoja-kulture-republike-srbije-od-2017-do-2027/-nacrt-strategije-razvoja-kulture-republike-srbije-od-2017-do-2027-.pdf>. 24. 12. 2018.
- Темпус пројекат:** REFLESS TEMPUS пројекат Reforma nastave stranih jezika u Srbiji STUDIJE FILOLOGIJE I POTREBE TRŽIŠTA RADA. http://projects.tempus.ac.rs/attachments/project_resource/1098/1621_23March2012_REFLESS_Studije_filologije_i_potrebe_trzista_rada.pdf. 20. 06. 2018.
- Трофимкина – Дракулич-Пријма 2012:** Ольга Ивановна Трофимкина, Драгана Дракулич-Пријма, *Срѣбски јазык. Начални курс*, Санкт-Петербург: КАРО.
- Урком 2014:** Aleksander Urkom, *Business Serbian*, Coursebook for language learners with audio material, Budapest: URKOM Publisher.
- Цанић – Ћећез-Иљукић 2006:** Милка Цанић, Драгана Ћећез-Иљукић, *Српски језик за стране: за енглеско говорно подручје (Serbien for Foreign Learners)*, Београд: Југовидео.

7.2. Литература

- Андерсон 2001:** Lorin W. Anderson, David Krathwohl, *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York: Addison Wesley Longman.
- Антонић 2005:** Ивана Антонић, „Синтакса и семантика падежа“, у: Предраг Пипер, Ивана Антонић, Владислава Ружић, Срето Танасић, Људмила Поповић, Бранко Тошовић, *Синтакса савременога српског језика*, Београд: Институт за српски језик САНУ, Београдска књига, Матица српска, 119–300.
- Арутјунов–Трушина 1986:** А. Р. Арутјунов, Л. Б. Трушина, „Современный учебник русского языка для иностранцев и внедрение его в учебный процесс“, у: В. В. Морковкин, Л. Б. Трушина (ур.). *Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному*, Москва: Институт русского языка, 13–24.
- Бабић 2018:** Биљана Бабић, „Унутарјезичке грешке у употреби облика акузатива у српском језику као страном“, *Српски језик*, XXIII/1–2, Београд, 583–600.
- Банаух–Бјелановић 2007:** Бланка Банаух–Бјелановић, „Положај српског као страног језика у земљи и иностранству“, у: Милорад Дешић (ур.), *Српски као страни у теорији и пракси*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 243–245.
- Банђур 1996:** Veljko Bandur, *Statistika u pedagoškom istraživanju*, Priština: Univerzitet u Prištini.
- Бањанин 2007:** Љиљана Бањанин, „Лекторати српско-хрватског / српског језика у Италији: историјат, стања, перспективе“, у: Милорад Дешић (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 267–277
- Барић и др. 1979:** Eugenija Barić, Mijo Lončarić, Dragica Malić, Slavko Pavešić, Mirko Peti, Vesna Zečević, Marija Znika, *Priručna gramatika hrvatskoga književnog jezika*, Zagreb: Školska knjiga.
- Бергман–Самс 2012:** Jonathan Bergman, Araon Sams, *Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*, Alexandria, Va.: International Society for Technology in Education.
- Бергман–Самс 2019:** Донатан Бергман, Арон Самс, *Изокрените своју учионицу*, Београд: Едука.
- Бертолд и др. 1997:** Michael Berthold, Francis Mangubhai, Krzysztof Batorowicz, *Bilingualism and multiculturalism: Study book*, Toowoomba, QLD: University of Southern Queensland.
- Бјелаковић–Ајџановић 2011:** Исидора Бјелаковић, Јелена Ајџановић, „Онлајн курс српског језика као страног: конципирање и реализација“, у: Весна Крајишник (ур.), *Српски као страни у теорији и пракси II*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 289–296.
- Блум 1956:** Benjamin Samuel Bloom, „Taxonomy of Educational Objectives, Handbook“, *The Cognitive Domain*, New York: David McKay.
- Божич 2014:** Снежана Божич, „Примена интернета у настави књижевности – ставови и поступања наставника“, *Philologia Mediana*, 6, Ниш, 529–546.

- Божих 2018:** Снежана Божих, *Пријатељство на Мрежи – о интернету у настави књижевности*, Ниш: Филозофски факултет.
- Божих 2020:** Марија Божих, „Проблеми у настави српског језика за пунолетне тражиоце азила“, у: Весна Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси IV*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 351–361.
- Бонвел–Ајсен 1991:** Charles C. Bonwell, James A. Eison: „Active learning: Creating Excitement in the Classroom“, *Higher Education Report*, 1, Washington DC: The George Washington University.
- Боњковски 2013:** Robert Bońkowski, *Nastava studijskog predmeta Istorija srpskog jezika na srbistici u Poljskoj: kvalitet obrazovnog rada i konačni rezultati*, у: Радмила Николић (ур.), *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса*, Ужице: Учитељски факултет, 341–348.
- Бод и др. 2002:** David Boud, Ruth Cohen, Jane Sampson, „Peer learning and assessment“, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24/4, 413–426.
- Бошковић и др. 2014:** Наташа Бошковић, Данијела Ненадић, Милица Родић, Јелена Марјановић, *Студија о могућностима унапређења наставе и учења Српског као нематерњег језика у општинама Прешево, Бујановац и Медвеђа*, Београд: Служба Координационог тела Владе Републике Србије за општине Прешево, Бујановац и Медвеђа, 97–122.
- Брабец и др. 1963:** Ivan Brabec, Mate Hraste, Sreten Živković, *Gramatika hrvatskosrpskoga jezika*, Zagreb: Školska knjiga.
- Бугарски 1996:** Ранко Бугарски, *Лингвистика о човеку*, Београд: Чигоја штампа.
- Вејмер 2012:** Maryellen Weimer, *Problem – Based Learning: Benefits and Risks*. <http://www.facultyfocus.com/articles/effective-teachingstrategies/problem-based-learning-benefits-and-risks>. 24. 04. 2018.
- Вервитис и др. 2012:** Nikos Vervitis, Maria Kapourcatsidou, Vojkan Stojičić, Issues of interlanguage in writing: the case of L2 Serbian learners of Greek, In: Z. Gavriilidou, A. Efthymiou, E. Thomadaki, P. Kambakis-Vougiouklis (Eds.), *Selected Papers of the 10th ICGL*, Komotini: Democritus University of Thrace, 717–724.
- Вјатјутњев 1988:** М. Н. Вятютнев, „Методологически аспекти савременог учебника руског језика као иностранног“, *Руски језик за рубезом*, 3, 71–76.
- Вукојевић 1996:** Luka Vukojević, „Strukturno-semantički status poredbenih rečenica“, *Filologija*, 27, Zagreb, 123–151.
- Вукојевић–Худечек 2007:** Luka Vukojević, Lana Hudeček, „Podrijetlo, ustrojstvo, funkcija i normativni status složenih veznika i vezničkih skupina“, у: Branko Kuna (ур.), *Sintaktičke kategorije*, Osijek–Zagreb: Filozofski fakultet, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 283–333.
- Вучо 2009:** Julijana Vučo, „Kako se učio jezik“, у: Julijana Vučo, Radmila Šević, Ksenija Končarević, Jelena Filipović (ур.), *Pogled u istoriju glotodidaktike od prapočetaka do Drugog svetskog rata*, Beograd: Filološki fakultet.
- Вучо 2020:** Julijana Vučo, „Strani jezik okruženja za potrebe rada“, у: Весна Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси IV*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 363–375.
- Гавриловић Обрадовић–Здравковић 2018:** Драгана Гавриловић Обрадовић, Вујадин Здравковић, „Настава српског језика у изокренутој учионици“, у: Виолета

- Јовановић, Бранко Илић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Факултет педагошких наука, 241–248.
- Гарднер 1985:** Robert Gardner, *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London: Edward Arnold.
- Гарднер–Ламберт 1972:** Robert Gardner, Wallace E. Lambert, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, MASS: Newbury House.
- Гортан-Премк 1997:** Даринка Гортан-Премк, *Полисемија и организација лексичког система у српском језику*, Београд: Институт за српски језик.
- Грицкат 2004:** Ирена Грицкат, *Студије из историје српскохрватског језика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Дан–Дан 1978:** Rita S. Dunn, Kenneth J. Dunn, *Teaching students through their individual learning styles: A practical approach*. Reston, VA: Reston Publishing Division of Prentice Hall.
- Делурије и др. 2011:** Louis Deslauriers, Ellen Schelew, Carl Wieman, „Improved Learning in a Large-Enrollment Physics Class“, *Science*, 332/6031, 862–864. http://www.cwsei.ubc.ca/SEI_research/index.html. 27. 10. 2018.
- Деракшан–Карими 2015:** Ali Derakhshan, Elham Karimi, The interference of first language and second language acquisition, *Theory and Practice in language studies*, 5/10, 2112–2117.
- Дерњеи 1998:** Zoltan Dörnyei, „Motivation in second and foreign language learning“, *Language Teaching*, 31/3, 117–135.
- Диси–Рајан 1985:** Edward L. Deci, Richard M. Ryan, *Intrinsic Motivation and Selfdetermination in Human Behavior*, New York: Plenum.
- Дулај и др. 1982:** Heidi C. Dulay, Marina K. Burt, Stephen D. Krashen, *Language Two*, New York: Oxford University Press.
- Драгићевић 2010:** Рајна Драгићевић, *Вербалне асоцијације кроз српски језик и културу*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Дражић 2006:** Јасмина Дражић, „Место граматике у настави српског језика као страног“, у: Љиљана Петровачки, Оливера Радуловић (ур.), *Неговање српског језика и књижевности*, Нови Сад: Филозофски факултет, 197–219.
- Дражић 2008:** Jasmina Dražić, *Minimalne leksičke i gramatičke strukture u srpskom kao stranom jeziku*, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Дражић 2011:** Јасмина Дражић, „Семантичка и граматичка обележја речи у лексичким колокацијама у српском језику“, у: Срето Танасић (ур.), *Грамматика и лексика у словенским језицима*, Нови Сад: Матица српска, Београд: Институт за српски језик САНУ, 393–402.
- Дражић 2013:** Јасмина Дражић, „Колокације у светлу семантичких мрежа у српском језику“, у: Миливој Алановић, Јасмина Дражић, Гордана Штасни, Гордана Штрбац (ур.), *Лексика – граматика – дискурс*, Нови Сад: Филозофски факултет, 75–92.
- Дражић 2014:** Јасмина Дражић, *Лексичке и граматичке колокације у српском језику*, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Дражић 2016:** Јасмина Дражић, „Нејезички и језички фактори за конципирање речника колокација српског језика“, у: Стана Ристић, Ивана Лазић Коњик, Ненад Ивановић (ур.), *Лексикологија и лексикографија у светлу савремених приступа*, Београд: Институт за српски језик САНУ, 305–320.

- Дурбаба 2011:** Оливера Дурбаба, *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*, Београд: Завод за уџбенике.
- Ђерић 1920:** Vasilije Đerić, *Теорија учења туђих језика*, Zemun: autorsko izdanje.
- Ђорђевић 2017:** Кристина Ђорђевић, „Анализа грешака словачких матерњих говорника на почетном нивоу учења српског језика као страног“, *Studia Balkanica Bohemo-Slovaca*, VII, Brno, 691–697.
- Ђорђевић 2018:** Кристина Ђорђевић, „Уџбеници и приручници српског језика као страног“, *Лингвистичке актуелности*, 31, Београд, 20–33.
- Ђуркин 2014:** Веселина Ђуркин, *Принципи настанка сложених везника и њихова функционалностилска дистрибуција у српском језику*, Докторска дисертација, Крагујевац: ФИЛУМ.
- Ђуркин 2017:** Веселина Ђуркин, Систем сложених концесивних везника у српском језику, *Српски језик*, XXII/1–2, Београд, 217–240.
- Ђуровић 2011:** Сања Ђуровић, „Морфолошка анализа глаголских облика у и забраним приповеткама Иве Андрића“, у: Бранко Тошовић (ур.), *Аустроугарски период у животу и дјелу Ива Андрића (1892–1922)*, Грац: Институт за славистику Универзитета „Карл Франц“, Београд: Београдска књига, 507–515.
- Ђуровић 2018:** Сања Ђуровић, „Глаголски облици у приповетки Мустафа Маџар Иве Андрића“, у: Милош Ковачевић (ур.), *Значај српског језика за очување српског културног идентитета I: Иво Андрић и српски језик*, Вишеград: Андрићев институт, 441–456.
- Елис 1994:** Rod Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Еронштајн 1921/22:** Philipp Aronstein, *Methodik des neusprachlichen Unterrichts*, Band 1: Die Grundlagen, Band 2: Der englische Unterricht. Leipzig usw.: Teubner.
- Зиновјева–Јурков 2006:** Е. И. Зиновјева, Е. Е. Јурков, *Лингвокултурологија*, Санкт-Петербург: Санкт-Петербуршки државни универзитет.
- Иванова 2011:** Ирина Иванова, „Лингвокултуролошки коментар књижевног дела у настави српског језика и књижевности“, у: Весна Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси II*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 113–122.
- Ивић 1954:** Милка Ивић, *Значења српскохрватског инструментала и њихов развој*, Београд: САНУ.
- Ивић 1979:** Милка Ивић, „О српскохрватским прилозима за начин“, *Јужнословенски филолог*, XXXV, Београд, 1–18.
- Ивић и др. 2001:** Иван Ивић, Ана Пешикан, Слободанка Антић, *Активно учење*, Београд: Институт за психологију.
- Илић Марковић 2011:** Гордана Илић Марковић, „Употреба савремених технологија у настави страног језика. Електронска платформа *Нема проблема*“, у: Весна Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси II*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 365–380
- Ирвинг 2006:** Karen E. Irving. *The Impact of Technology on the 21st Century Classroom*. <https://smapspublic3.ihmc.us/rid=1JVHR9TKT-1VMCFZP-SHW/21st%20century.pdf>. 29. 01. 2019.
- Јањић 2017:** Марина Јањић, *Методички хоризонти: одабрана поглавља методике наставе српског језика и књижевности*, Београд: Libris.

- Јањић 2018а:** Марина Јањић, *Методика наставе српског као завичајног језика*, Ниш: Академска српска асоцијација.
- Јањић 2018б:** Марина Јањић, „Темељна методолошка питања наставе српског језика у дијаспори“, у: Бошко Сувајџић, Петар Буњак, Душан Иванић (ур.), *Српска славистика*, Том II, *Књижевност, култура, фолклор: питања славистике*, Београд: Савез славистичких друштава Србије, 147–159.
- Јањић–Мијајловић 2020:** Марина Јањић, Ана Мијајловић, „Сложена наставна контекстуализација као фактор унутрашње мотивације у настави српског језика као завичајног“, у: Весна Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси IV*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 283–300.
- Јесперсон 1904:** Jens Otto Harry Jespersen, *How to teach a foreign language*, London: S. Sonnenschein & Co.
- Јовановић 1935:** Душан Јовановић, *Основи теорије учења страних језика са нарочитим погледом на изговор и разумевање речи*, Докторска дисертација, Београд: Филозофски факултет.
- Јунг и др. 1964:** Carl Jung, M. L. von Franz, Joseph L. Henderson, Jolande Jacobi, Aniela Jaffe, *Man and His Symbols*, New York: Doubleday Publishing.
- Кавера 2013:** Chittima Kaweera, Writing error: A review of interlingual and intralingual interference in EFL context, *English Language Teaching*, 6/7, 9–18. <https://bit.ly/2BbiE4m>. 28. 03. 2019.
- Камилери 2004:** George Camilleri, Negative transfer in Maltese students' writing in English, *Journal of Maltese Education Research*, 2/1, 3–12. <https://bit.ly/2Xwshlq>. 15. 05. 2020.
- Камри–Кинан 1977:** Bernard Camrie, Edvard Keenan, „Noun phrase Accessibility and Universal Grammar“, *Linguistic Inquiry*, 8, 63–100.
- Карим–Насаји 2013:** Khaled Karim, Hossein Nassaji, First Language Transfer in Second Language Writing: An Examination of Current Research, *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1/1, 117–134. <https://bit.ly/2B2C6jx>. 23. 02. 2020.
- Карлсон–Гедио 2002:** Sam Carlson, Cheick Tidiane Gadio, „Teacher professional development in the use of technology“, In: Wadi D. Haddad, Alexandra Draxler (Eds), *Technologies for education: Potentials, parameters, and prospects Paris and Washington*, Paris, DC Washington, UNESCO, Academy for Educational Development, 118–132.
- Катичић 1986:** Radoslav Katičić, *Sintaksa hrvatskoga književnog jezika. Nacrt za gramatiku*, Zagreb: JAZU, Globus.
- Катнић–Бакаршић 1996:** Marina Katnić-Bakaršić, *Stilistika*, Sarajevo: Naučna i univerzitetska knjiga.
- Керкез 2016:** Драгана Керкез, „Србистика у Санкт Петербургу“, у: Весна Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси III*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 437–442.
- Кинг 1993:** Alison King, „From Sage on the Stage to Guide on the Side“, *College Teaching*, 41/1, Taylor & Francis, Ltd., 1–35.
- Кликовац 2007:** Душка Кликовац, „Предлошка значења у настави српског језика као страног: случај предлога у и на“, у: Милорад Дешић (ур.), *Српски као страни у теорији и пракси*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, Београд, 47–63.

- Климент 1980:** Richard Clement, „Ethnicity, Contact, and Communicative Competence in a Second Language“, In: H. Giles, W. Robinson, P. Smith (Eds), *Language: Social Psychological Perspectives*, Oxford: Pergamon Press, 147–154.
- Ковачевић 1988:** Miloš Kovačević, *Uzročno semantičko polje*, Sarajevo: Svjetlost, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ковачевић 1998:** Милош Ковачевић, „Градационе координиране конструкције“, *Синтакса сложене реченице у српском језику*, Београд: Рашка школа, Србиње: Српско просвјетно и културно друштво „Просвјета“, 42–57.
- Ковачевић 2003:** Милош Ковачевић, „Пропорционалне у систему поредбених конструкција са значењем једнакости“, *Граматичке и стилистичке теме*, Бања Лука: Књижевна задруга, 97–140.
- Ковачевић 2015:** Милош Ковачевић, *Стилистика и граматика стилских фигура*, Београд: Јасен.
- Кол–Фостер 2007:** Jason Cole, Helen Foster, „Using Moodle, teaching with the popular open source course management system“, Carlstad: *O’Reilly Community Press*.
- Колб 1984:** David Kolb, *Experiential learning. Experience as a source of learning and development*, London: Prentice Hall International.
- Колб 2019:** Лиз Колб, *Учење и нове технологије*, Водич за планирање аутентичних часова, Београд: Едука.
- Кончаревић 2004:** Ксенија Кончаревић, *Савремени уџбеник страног – руског језика: структура и садржај*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Кончаревић 2007:** Ксенија Кончаревић, „О неким параметрима структурно-садржинског обликовања уџбеника српског језика као страног у инословенској средини“, у: Милорад Дешић (ур.), *Српски као страни у теорији и пракси*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 73–82.
- Кордер 1974:** Stephen Pit Corder, „Idiosyncratic Dialects and Error Analysis“, In: Jack S. Richards (Ed), *Error Analysis – Perspectives on Second Language Acquisition*, London: Longman, 158–171.
- Крајишник 2011а:** Весна Крајишник, „Лексички аспекти у српском као страном језику“, у: Весна Крајишник (ур.), *Српски као страни у теорији и пракси II*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 123–131.
- Крајишник 2011б:** Весна Крајишник, „Проблеми у настави везника и везничких конструкција“, *Српски језик*, XVI/1–2, Београд, 627–636.
- Крајишник 2014:** Весна Крајишник, „Лекторати српског језика“, у: Сreto Танасић (ур.), *Српски језик и актуелна питања језичке политике II*, Београд: Институт за српски језик САНУ, 217–226.
- Крајишник 2016:** Весна Крајишник, *Лексички приступ српском као страном језику*, Београд: Филолошки факултет.
- Крајишник, Маринковић 2009:** Весна Крајишник, Небојша Маринковић, *Тестови за полагање српског као страног језика*, Београд: Филолошки факултет.
- Крајишник–Стрижак 2018:** Весна Крајишник, Никица Стрижак, „Српски као страни и српски као нематерњи језик – сличности и разлике“, у: Љиљана Бајић, Јелена Гинић, Наташа Станковић Шошо (ур.), *Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучаваа и наставе словенских језика, књижевности и култура*, Београд: Филолошки факултет, 181–193.

- Крамш 1993:** Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Кристал 1988:** Deјvid Kristal, *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*, Beograd: Nolit.
- Кроч–Мазур 2001:** Ctherine Crouch, Eric Mazur, „Peer instruction: Ten years of experience and results“, *American Journal of Physics*, 69/9, 970–977.
- Лалевић 1962:** Миодраг Лалевић, *Синтакса српскохрватског језика*, Београд: Научна књига.
- Леџ и др. 2000:** Maureen J. Lage, Glenn J. Platt, Michael Treglia, „Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment“, *The Journal of Economic Education*, 31, 30–43.
- Лок 1968:** Edwin A. Locke, „Toward a theory of task motivation and incentives“, *Organizational Behavior and Human Performance*, 3/2, 157–189.
- Маретић 1963:** Томо Маретић, *Gramatika hrvatskoga ili srpskoga književnog jezika*, Zagreb: Matica hrvatska.
- Маринковић 2003:** Небојша Маринковић, „О могућности стицања комуникативне компетенције пре граматичке компетенције“, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 31/1, Београд: МСЦ, 285–291.
- Маринковић 2016:** Небојша Маринковић, *Грамматички минимум српског као страног језика*, Докторска дисертација, Београд: Филолошки факултет.
- Мартин и др. 2011:** Sergio Martin, Gabriel Diaz, Elio Sancristobal, Rosario Gil, Manuel Castro, Juan Peire, „New technology trends in education: Seven years of forecasts and convergence“, *Computers & Education*, 57/3, 1893–1906.
- Марчета 2019:** Јована Марчета, „Фраземи сагледани кроз призму етнолингвистике: храна као одраз метафорике српског, француског и италијанског језика“, *Гласник Етнографског института САНУ*, 67/1, Београд, 173–185.
- Маслова 2007:** В. А. Маслова, *Лингвокултурологија*, Москва: Академија.
- Мекини 2010:** Kathleen McKinney, *Enhancing Learning Through the Scholarship of Teaching and Learning: The Challenges and Joys of Juggling*, Massachusetts: Anker Publishing.
- Милићевић Добромиров 2020:** Nataša Milićević Dobromirov, „Internet kursevi srpskog jezika“, у: Весна Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси IV*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 475–486.
- Миловановић 2007:** Ана Миловановић, „Савремене методе и нови приступи у учењу српског као страног“, у: Милорад Дешић (ур.), *Српски као страни у теорији и пракси I*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 91–98.
- Миљковић 2020:** Milica Miljković, „Srpski online – nove mogućnosti za učenike i nastavnike“, у: Весна Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси IV*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 487–499.
- Миновић 1988:** Milivoje Minović, „Načinske i količinske rečenice“, *Književni jezik*, XVII/3, Sarajevo, 141–157.
- Миновић–Ајановић 1981:** Milivoje Minović, Milivoje Ajanović, *Srpskohrvatski/hrvatskosrpski jezik*, Sarajevo: Svjetlost, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Мишра–Кулер 2006:** Punya Mishra, Matthew Koehler, „Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge“, *Teachers College Record*, 108/6, 1017–1054.

- Мркаљ 2007:** Зона Мркаљ, „Проблем проучавања српског језика као страног у почетној групи“, у: Милорад Дешић (ур.), *Српски као страни у теорији и пракси*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 227–238.
- Мршевић-Радовић 2008:** Драгана Мршевић-Радовић, *Фразеологија и национална култура*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Николић 2014:** Милка Николић, „Предикатске поредбено-начинске конструкције у савременој српској прози“, *Српски језик*, XIX/1–2, Београд, 537–552.
- Николић 2017:** Милка Николић, *Поредбено-начинске конструкције у српском језику*, Крагујевац: ФИЛУМ.
- Николић–Петковић 2018:** Милка Николић, Јелена Петковић, *Настава српског језика у контексту савремених лингвистичких теорија*, Крагујевац: ФИЛУМ.
- Нилсен 2011:** Lisa Nielsen, Five Reasons I’m Not Flipping Over The Flipped Classroom, *Technology and Learning*. <http://www.techlearning.com/default.aspx?tabid=100&entryid=3360>. 24. 04. 2018.
- Новаковић 2014:** Александар Новаковић, „Образовни софтвер на часовима (фонетике) српскога језика – практични пример употребе програма *Prezi* и *HotPotatoes*“, *Методички видици*, 5, Нови Сад, 81–94.
- Новаковић 2020:** Александар Новаковић, „Функционалност електронског интерактивног уџбеника *Serbian for Beginners* у настави српског језика као страног“, у: Весна Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси IV*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 459–474.
- Новаковић–Божић 2020:** Александар Новаковић, Снежана Божић, „Ставови студената србистике према платформама за електронско учење (*Google Classroom* и *Hangouts Meet*)“, *Методички видици*, 11, Нови Сад, 14–28.
- Павловић 2008:** Slobodan Pavlović, „Sintaksičko semantički potencijal starosrpskog veznika *kako*“, *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku*, LI/1–2, Novi Sad, 17–30.
- Палић 2007:** Ismail Palić, *Sintaksa i semantika načina*, Sarajevo: Bookline.
- Пањковић–Станојковић 2020:** Љиљана Пањковић, Дарко Станојковић, „Српски као језик окружења и образовања – интеграција деце избеглица у школски систем Републике Србије“, у: Весна Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси IV*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 335–349.
- Папас 2014:** Cristopher Pappas, *The Quintessential of Problem-Based Learning*. <http://elearningindustry.com/problem-based-learning>. 02. 06. 2018.
- Пашлер и др. 2008:** Harold Pashler, Mark McDaniel, Doug Rohrer, Robert Bjork: „Learning Styles: Concept and Evidence“, *Psychological Science in the Public Interest*, 9/3, 105–119.
- Пејановић 2004:** Ана Пејановић, „Устаљена поређења у руском и српском језику (лексикографски аспект)“, *Проблеми фразеологической и лексической семантики*, Кострома: Материјали Међународној научној конференцији, 212–218.
- Пејовић 2014:** Анђелка Пејовић, „Паремije као део етнолингвистичког наслеђа“, *Гласник Етнографског института САНУ*, LXII/2, Београд, 201–214.
- Пејовић 2015:** Анђелка Пејовић, *Контрастивна фразеологија шпанског и српског језика*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.

- Петковић 2015:** Јелена Петковић, „Множење негација у релативним реченицама“, у: Милош Ковачевић (ур.), *Српски језик, књижевност, уметност*, књ. 1, *Српски језик – од Вука до данас*, Крагујевац: ФИЛУМ, 293–304.
- Петковић 2018а:** Јелена Петковић, „Двострука негација у пропратнооколноним реченицама“, у: Јелена Петковић, Владимир Поломац (ур.), *Српски језик: статус, систем, употреба*, Зборник у част проф. Милошу Ковачевићу, Крагујевац: ФИЛУМ, 351–361.
- Петковић 2018б:** Јелена Петковић, „Множење негација у условним реченицама“, *Српски језик*, XXIII/1–2, Београд, 269–281.
- Петковић–Николић 2019:** Јелена Петковић, Милка Николић, „Негација у српском као страном језику“, *Наслеђе*, 44, Крагујевац, 39–55.
- Петровић 1976:** Владислава Петровић, „О синтаксичким конструкцијама са простим и сложеним прилошким везником као“, *Прилози проучавању језика*, 12, Нови Сад, 47–65.
- Пижурица–Гајић 2008:** Ljilljana Pižurica, Olivera Gajić, „Model Višefrontalne nastave kao didaktičko – metodički podsticaj darovitosti“, у: Grozdanka Gojkov (ur.), *Porodica kao faktor podsticanja darovitosti*, Zbornik 14, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“, 509–521.
- Пинтрих–Шонк 1996:** Paul R. Pintrich, Dale H. Schunk, *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Пипер и др. 2005:** Предраг Пипер, Ивана Антонић, Владислава Ружић, Срето Танасић, Људмила Поповић, Бранко Тошовић, *Синтакса савременог српског језика*, Београд: Институт за српски језик САНУ, Београдска књига, Матица српска.
- Пипер 2008:** Предраг Пипер, „О урбаној етнолингвистици“, у: Предраг Пипер, Љубинко Раденковић (ур.), *Етнолингвистичка проучавања српског и других словенских језика*, Зборник у част академика Светлане Толстој, Београд: Српска академија наука и уметности, 311–325.
- Пипер и др. 2018:** Предраг Пипер, Миливоје Алановић, Слободан Павловић, Ивана Антонић, Људмила Поповић, Марина Николић, Дојчил Војводић, Срето Танасић, Биљана Марић, *Синтакса сложене реченице у савременом српском језику*, Нови Сад – Београд: Матица српска, Институт за српски језик САНУ.
- Прањковић 2010:** Ivo Pranjković, „Domašaji i ograničenja lokalističke teorije padeža“, у: Matea Birtić, Dunja Brozović Rončević (ur.), *Sintaksa padeža*, Zagreb–Osijek: Filozofski fakultet, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 213–222.
- Пребег-Вилке 1977:** Mirjana Prebeg-Vilke, *Uvod u glotodidaktiku: teorija nastave stranih jezika s posebnim obzirom na engleski jezik*, Zagreb: Školska knjiga.
- Радић-Бојанић – Топалов 2010:** Biljana Radić-Bojanić, Jagoda Topalov, „Uticaj kognitivnih i afektivnih faktora na strategije učenja stranog jezika“, *Nastava i vaspitanje*, 3, Београд, 364–376.
- Ратанадилок на Пукет – Бидин 2016:** Primpisa Rattanadilok Na Phuket, Siti Jamilah Bidin, Native Language Interference in Writing: A case study of Thai EFL learners, *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 4/16, 25–36. <https://bit.ly/2zDzeJH>. 20. 01. 2020.
- Редли 2016:** Jelena Redli, „Transpozicija prostora u kvalitet radnje/pojma prostornim predlozima u srpskom i engleskom jeziku“, *Godišnjak Filozofskog fakulteta*, XLI, Novi Sad, 347–368.

- Ристић 2004:** Стана Ристић, *Експресивна лексика у српском језику – теоријске основе и нормативно-културолошки аспекти*, Београд: Институт за српски језик САНУ.
- Ристић и др. 2011:** Мирослава Ристић, Ивица Радовановић, Александар Тадић, „Обука запослених у систему е-учења“, *Иновације у настави*, 24/3, Београд, 74–86.
- Ристић–Благданић 2017:** Мирослав Ристић, Сања Благданић, „Нове перспективе у образовању – ванучионичка настава у дигиталном окружењу“, *Иновације у настави*, XXX/2, Београд, 1–14.
- Рогуљић 2016:** Luka Roguljić, *Obrnuta učionica*, Diplomski rad, Split: Prirodoslovno-matematički fakultet.
- Ројал 2018:** Karl Royle, *Teaching and learning in digital era*. https://www.youtube.com/watch?v=14ERfr19XKk&fbclid=IwAR25_au4a4tNNi9L0OTXvJ70b1laZgWuaN72hKgRKFTMSV2UyDAP0d3LPT8. 20. 10. 2019.
- Росић 2016:** Марија Росић, „Статус српског као страног језика у Сједињеним Америчким Државама“, у: Весна Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси III*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 421–424.
- Самарција 2007:** Снежана Самарција, *Увод у усмену књижевност*, Београд: Народна књига, Алфа.
- Силић–Прањковић 2005:** Josip Silić, Ivo Pranjković, *Gramatika hrvatskoga jezika (za gimnazije i visoka učilišta)*, Zagreb: Školska knjiga.
- Симић 1996:** Радоје Симић, *Српска граматика. Синтакса*, Београд: МХ Актуел.
- Спасић 2016:** Наташа Спасић, „Ко жив, ко мртав?! Колокације у настави српског језика као страног“, у: Милош Ковачевић, Јелена Петковић (ур.) *Савремена проучавања језика и књижевности*, VII/1, Крагујевац: ФИЛУМ, 327–337.
- Спасић 2019а:** Наташа Спасић, „Примена и оправданост модела *обрнуте учионице*“, у: Милош Ковачевић, Јелена Петковић (ур.), *Савремена проучавања језика и књижевности*, X/1, Крагујевац: ФИЛУМ, 227–236.
- Спасић 2019б:** Наташа Спасић, „Поредбене и/или начинске конструкције од Вука до данас“, *Баштина*, 48, Приштина–Лепосавић, 89–101.
- Спасић 2019в:** Наташа Спасић, „Нова синтаксичко-стилистичка истраживања језичких категорија поређења и начина (Милка Николић, *Поредбено-начинске конструкције у српском језику*, ФИЛУМ, Крагујевац, 377 стр.)“, *Наслеђе*, 44, Крагујевац, 313–317.
- Спасић 2019г:** Наташа Спасић, „Чисто поредбене и поредбено-начинске јединице у настави српског као страног језика (А ниво)“, *Филологически форум (Philological Forum)*, Факултет по славјански филологији (Faculty of Slavic Studies) Sofia University St. Kliment Ohridski, 5/2, 162–172.
- Спасић 2020а:** Наташа Спасић, „Модерне технологије у контексту образовања 21. века“, у: Милош Ковачевић, Јелена Петковић (ур.) *Савремена проучавања језика и књижевности*, XI/1, Крагујевац: ФИЛУМ, 241–253.
- Спасић 2020б:** Наташа Спасић, „Експресивност поредбених јединица у српском језику“, у: Милош Ковачевић, Јелена Петковић (ур.), *Српски језик, књижевност, уметност*, књ. 1, *Експресивност у српском језику*, Крагујевац: ФИЛУМ, 157–170.
- Стајлер 2007:** Jeremy F. Stajler, *The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system*. (Thesis) <https://dl.acm.org/doi/book/10.5555/1354741>. 15. 12. 2018.

- Стакер–Хорн 2012:** Heather Staker, Michael B. Horn, „Classifying K-12 Blended Learning“, *Mountain View*, CA: Innosight Institute.
- Станојчић–Поповић 1999:** Живојин Станојчић, Љубомир Поповић, *Граматика српскога језика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Станојчић–Поповић 2004:** Живојин Станојчић, Љубомир Поповић, *Граматика српскога језика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стевановић 1974:** Михаило Стевановић, *Савремени српскохрватски језик*, књ. II, *Синтакса*, Београд: Научна књига.
- Стевановић 1990:** Михаило Стевановић, *Граматика српскохрватског језика (за школе средњег образовања)*, Цетиње: Обод.
- Стерн 1983:** Hans Stern, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Стипчевић 2007:** Светлана Стипчевић, „Српски у Италији“, у: Милорад Дешић (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси I*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 255–266.
- Суботић–Бјелаковић 2011:** Љиљана Суботић, Исидора Бјелаковић, „НООК UP! – Платформа за учење страних језика“, у: Весна Крајишник (ур.), *Српски као страни у теорији и пракси II*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик 281–287.
- Суботић–Дражић 2011:** Љиљана Суботић, Јасмина Дражић, „Информатичко-програмска решења за конципирање онлајн курса српског језика“, у: Весна Крајишник (ур.), *Српски као страни у теорији и пракси II*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 297–303.
- Суботић–Петровић 2000:** Ljiljana Subotić, Vladislava Petrović, „Apozitivni ili predikativni atribut (dijahrono-sinhroni aspekt; terminolosko-poјmovna razmatranja)“, *Južnoslovenski filolog*, LVI, Београд, 1141–1160.
- Тежак–Бабић 1966:** Stjepko Težak, Stjepan Babić, *Pregled gramatike hrvatskosrpskog jezika*, Zagreb: Školska knjiga.
- Тенесон–Мек Глејсон 2006:** Mike Tenneson, Bob McGlasson, *The classroom flip*, Faculty development workshop presentation to Fontbonne University faculty, Fontbonne University, St. Louis, MO.
- Тетро 2013:** Patricia Lynn Tetreault, *The Flipped Classroom: Cultivation Student Engagement*, Master’s thesis, Simon Fraser University.
- Тодоровић 2020:** Милан Тодоровић, „Преглед интернационалних истраживања о обрнутој учионици и њихов значај за истраживања у Србији“, у: Милош Ковачевић, Јелена Петковић (ур.), *Савремена проучавања језика и књижевности*, XI/1, Крагујевац: ФИЛУМ, 277–286.
- Топалов 2011:** Jagoda Topalov, *Motivacija u nastavi stranog jezika*, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Топинг–Ели 1998:** Keith Topping, Stewart Ehly, *Peer-assisted learning*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Точанац Миливојев 1997:** Душанка Точанац-Миливојев, *Методе у настави и учењу страних језика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Тривуновић 2017:** Бојана Тривуновић, „Комуникационе компетенције универзитетских наставника“, *Педагошка стварност*, LXIII/2, Нови Сад, 120–131.

- Тривунчић–Михајловић 2018:** Блаженка Тривунчић, Јелена Михајловић, Језичка интерференција француског језика у српски на основном лексичком нивоу, *Учење и настава*, IV/4, Београд, 683–700.
- Трипковић 2016:** Ана Трипковић, *Упоредна анализа колаборативног и самосталног писменог изражавања у основношколској настави енглеског језика*, Докторска дисертација, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Фелдер–Силвермен 1988:** Richard. M. Felder, Linda K. Silverman, „Learning and Teaching Styles in Engineering Education“, *Engineering Education*, 78/7, 674–681.
- Фелешко: 1995:** Казимјеж Фелешко, *Значења и синтакса српскохрватског генитива*, Београд: Вукова задужбина, Нови Сад: Орфелин, Матица српска.
- Фридман–Фридман 2011:** Linda Weiser Friedman, Hershey H. Friedman, „Worlds Collide: Exploring the Use of Social Media Technologies for Online Learning“, *Decision Sciences Institute Conference, November 2011*, 1–16. <file:///C:/Users/Racunar%203/Downloads/SSRN-id1869982.pdf>. 29. 01. 2021.
- Фулер 2000:** Graham Fuller, *Kako naučiti strani jezik*, Београд: Finesa.
- Хамден и др. 2013:** Nora Hamdan, Patrick McKnight, Katherine McKnight, Kari M. Arfstrom, *A review of flipped learning*, Pearson Education Limited.
- Ханафи 2014:** Aissa Hanafi, „The second language influence on foreign language learners’ errors: the case of the French language for Algerian students learning English as a foreign language“, In: *Proceedings (Vol. 2) of the 1st Mediterranean Interdisciplinary Forum on Social Sciences and Humanities, MIFS 2014*, Lebanon, 30–38.
- Хармер 2007:** Jeremy Harmer, *How to teach English*, Pearson Education Limited.
- Хартер 1981:** Susan Harter, „A New Self-report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientations in the Classroom: Motivational and Informational Components“, *Development Psychology*, 17/3, 300–312.
- Хорват 2001:** József Horvath, *Advanced writing in English as a foreign language: A corpus-based study of processes and products*, Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Хубнар 1929:** Walter Hübner, *Didaktik der neueren Sprachen*, Frankfurt am Main.
- Чудомировић 2020:** Јован Чудомировић, „Напоредни везници и одговарајући конектори у уџбеницима српског као страног“, у: Весна Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси IV*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 429–443.
- Чутура 2013:** Илијана Чутура, „Конструкције без + генитив са начинским значењем“, *Српски језик*, XVIII/1–2, Београд, 177–192.
- Џонсон–Џонсон 1999:** David W. Johnson, Roger T. Johnson, „Making cooperative learning work“, *Theory Into Practice*, 38/2, 67–73.
- Шотра 2006:** Татјана Шотра, *Како проговорити на страном језику*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

8. ПРИЛОЗИ

8.1. Прилог 1

Poredbene i načinske konstrukcije u srpskom jeziku

Zadaci:

1. Zaokruži tačnu rečenicu:

- A) (a) Marija je starija od Ane. (b) Marija je stariji od Ane.
B) (a) Prag je veći nego Bratislava. (b) Prag je veći od Bratislava.
C) (a) Bolja je knjiga nego što je film. (b) Bolja je knjiga nego da je film.

2. Odaberi odgovarajući veznik (kako, kao da, nego što):

Sećam se svega _____ **je juče bilo.**

Proveli smo popodne na utakmici _____ **smo i planirali.**

Znate više _____ **mislite.**

3. Poveži levu s desnom kolonom. Odaberi veznik **kako** ili **kao da**:

- | | | |
|------------------------------|----------------|-------------------------|
| a) Uradiću to | | _____ znaš. |
| b) Sedimo kod kuće | | _____ treba živeti. |
| c) Popravi moj kompjuter | kako
kao da | _____ imam temperaturu. |
| d) Hladno mi je | | _____ ste mi rekli. |
| e) Stariji su nas savetovali | | _____ je napolju -10°. |
| f) Baka dobro vidi | | _____ ima četiri oka. |

4. Protumači značenje sledećih rečenica (zaokruži tačan odgovor):

- A) Ne volim ga kao što on voli mene.
a) ja njega volim više;
b) on mene voli više;
c) ljubav je jednaka i obostrana.
- B) Neki ljudi i danas žive kako se živelo pre pedeset godina.
a) danas se živi mnogo bolje;
b) danas se živi lošije nego ranije;
c) grupa ljudi živi isto kao ranije.

5. Dopiši zavisnu rečenicu u skladu sa veznikom (pogledaj primer):

Primer: Pogledao me začuđeno **kao da me prvi put vidi**.

Poštujem ga **kao što** _____.

Svako ima mogućnost da bude uspešan **onoliko koliko** _____.

Sve se završilo **kako** _____.

Veljko trči **kao da** _____.

6. Rečenicu dopuni zavisnom rečenicom koja je odgovor na pitanje u zagradi.
Andrea je pekla kolač _____ (Kako?)
Pomogli smo mu onoliko _____ (Koliko?)
Situacija se razvijala drugačije nego što _____ (U odnosu na šta?)

7. Napiši dve rečenice koje povezuje navedeni veznički spoj.
_____ kao što _____.
_____ onako kako _____.
_____ kao da _____.

8. U sledećem tekstu pronađi poredbene i načinske zavisnosložene rečenice i podvuci ih.

Čitali smo četiri teksta iz srpskog jezika od početka školske godine. Iz svakog smo saznali nešto zanimljivo. Još uvek ne možemo da čitamo toliko brzo koliko bismo voleli. Biće bolje sledeće godine. Iz teksta sam saznao da se u Evropi ne može naći još jedno mesto kao što je Perućica. To je jedna prašuma u koju se ne sme ući, a kamoli slobodno šetati. U nju sme da se uđe samo sa dozvolom. Da bismo u njoj preživeli, treba da imamo dobru opremu. U njoj nema puteva pa ako želiš da stigneš bezbedno uradi onako kako piše na uputstvima.

9. Napiši nekoliko rečenica (smislaono povezanih) koristeći sledeće reči (veznike, predloge) u poredbenom i/ili načinskom značenju: **kako, kao što, tako da, od**

10. Objasni kako razumeš značenje sledećih poslovice:

Žive k'o pas i mačka.

Peva k'o ptica na grani.

Nije siromah ko malo ima, već ko mnogo želi.

Prijatelji se u nevolji poznaju, kao zlato u vatri.

Kako došlo, tako prošlo.

8.2. Прилог 2

Anketa o ispitanicima, njihovim navikama u učenju i stavovima prema obrnutoj učionici

Dragi studenti,

Pred vama je anonimna anketa koja je u vezi sa prezentacijom o poredbenim i načinskim konstrukcijama u srpskom jeziku. Namena ove ankete i prezentacije jeste istraživanje u cilju pisanja doktorske disertacije. Rezultati će biti korišćeni isključivo u naučne svrhe.

Molim vas da pažljivo pročitate pitanja i date iskrene odgovore.

Unapred se zahvaljujem na saradnji!

1. Zemlja porekla: _____
2. Uzrast (godine): _____
3. Pol: M Ž
4. Nivo studija:
 - (a) osnovne
 - (b) master
 - (c) doktorske
5. Godina studija: _____
6. Razlog učenja srpskog jezika (moguće je dati više odgovora):
 - (a) porodica/prijatelji/partner;
 - (b) poreklo;
 - (c) interesovanje za novi jezik i kulturu;
 - (d) egzotičnost;
 - (g) sličnost sa maternjim jezikom;
 - (e) drugo: _____
7. Da li sam živio/la u Srbiji:
 - (a) da (koliko dugo) _____
 - (b) ne
8. Da li si bio/la u Srbiji:
 - (a) da, više puta
 - (b) da, jednom
 - (c) ne, ali planiram
 - (d) ne i ne planiram
9. Svoje znanje srpskog jezika bih ocenio/la:
 - 1 – ne razumem i ne mogu da govorim
 - 2 – razumem, ali mi je teško da govorim
 - 3 – razumem i mogu da komuniciram na osnovnom nivou
 - 4 – nemam problem sa razumevanjem, ali ne mogu uvek da kažem šta mislim
 - 5 – komuniciram bez problema na srpskom jeziku

10. Koristim internet i moderne tehnologije u svakodnevnom životu:

- (a) svakodnevno
- (b) 4–5 puta nedeljno
- (c) uglavnom
- (d) retko
- (e) ne, skoro nikada

11. Koristim internet i moderne tehnologije u nastavi i učenju:

- (a) svakodnevno, na svim predavanjima
- (b) svakodnevno, na pojedinim predavanjima
- (c) uglavnom
- (d) retko
- (e) ne, skoro nikada

12. Na ovaj način mi je bilo lakše da razumem poredbene i načinske konstrukcije:

- (a) da, u potpunosti
- (b) uglavnom dobro razumem
- (c) nisam siguran/sigurna
- (d) slabije razumem
- (e) ne, nije mi lakše

13. Bolje razumem kada se nastava odvija na tradicionalni način:

- (a) da, u potpunosti
- (b) uglavnom dobro razumem
- (c) nisam siguran/sigurna
- (d) slabije razumem
- (e) ne, ne razumem tradicionalnu nastavu

14. Promenio/la bih:

15. Sugestije i napomene:

8.3. Прилог 3

Силабуси предмета из српског као страног језика на Универзитету у Братислави

8.3.1. Силабус предмета *Српски филм*

INFORMAČNÝ LIST PREDMETU

Vysoká škola: Univerzita Komenského v Bratislave	
Fakulta:	
Kód predmetu: FiF.KSF/bSV-059/15	Názov predmetu: Srbský film
Druh, rozsah a metóda vzdelávacích činností: Forma výučby: seminár Odporúčaný rozsah výučby (v hodinách): Týždenný: 3 Za obdobie štúdia: 42 Metóda štúdia: prezenčná	
Počet kreditov: 3	
Odporúčaný semester/trimester štúdia: 1., 3., 5.	
Stupeň štúdia: I.	
Podmieňujúce predmety:	
Podmienky na absolvovanie predmetu: Hodnotenie pozostáva z troch častí: prezentácie filmu, eseje a testu. Za prezentáciu môže študent získať 20 bodov, za esej 30 bodov a za test 50 bodov. Na získanie hodnotenia A je potrebné získať najmenej 91 bodov, na získanie hodnotenia B najmenej 81 bodov, na získanie hodnotenia C najmenej 71 bodov, na získanie hodnotenia D najmenej 61 bodov a na získanie hodnotenia E najmenej 51 bodov. Študent, ktorý nesplní všetky tri zadania, nebude ohodnotený. Študent môže mať počas semestra maximálne dve absencie a vo všetkých súčastiach hodnotenia musí dosiahnuť minimálne 60% úspešnosť. Váha priebežného / záverečného hodnotenia: 100/0	
Výsledky vzdelávania: Študenti získajú základné informácie o rozvoji srbského filmu v druhej polovici 20. storočia a v prvom decéniu 21. storočia.	
Stručná osnova predmetu: 1. História srbského filmu 2. Témy súčasného srbského filmu 3. Sociálny ohlas nového srbského filmu 4. Nominácie a ceny srbských filmov 5. Národné tematické filmové festivaly 6. Ukážky diel srbskej kinematografie 7. Interpretácia diel srbskej kinematografie.	
Odporúčaná literatúra: DUDKOVÁ, Jana: Balkán alebo metafora: balkanizmus a srbský film 90. rokov. Bratislava 2008. Encyklopédie filmu, príručky. Informácie z webových stránok. Hrané a dokumentárne filmy, televízne programy.	
Jazyk, ktorého znalosť je potrebná na absolvovanie predmetu: Slovenský jazyk, srbský jazyk	
Poznámky:	

Hodnotenie predmetov					
Celkový počet hodnotených študentov: 47					
A	B	C	D	E	FX
44,68	17,02	10,64	19,15	8,51	0,0
Vyučujúci: Mgr. Kristína Dordevič					
Dátum poslednej zmeny: 02.06.2015					
Schválil: prof. PhDr. Katarína Bednárová, PhD., prof. PhDr. Marta Botiková, CSc., doc. PhDr. Miroslav Bázlik, CSc., doc. Mgr. Zoltán Csehy, PhD., doc. PhDr. Mária Dobriková, CSc., prof. Dr. Miroslav Dudok, DrSc., prof. PhDr. Anton Eliaš, PhD., doc. PhDr. Alojz Keníž, CSc., doc. PhDr. Ján Kerďo, CSc., doc. PhDr. Dagmar Košťálová, CSc., prof. PhDr. István Lanstyák, CSc., doc. PhDr. Ľubor Matejko, CSc., prof. PhDr. Eduard Nižňanský, CSc., prof. PhDr. Oľga Orgoňová, CSc., doc. PhDr. Jana Páleniková, CSc., prof. PhDr. Jana Rakšányiová, CSc., prof. Antonio Sorella, PhD., doc. Mgr. Jozef Tancer, PhD., doc. PhDr. Zvonko Taneski, PhD., prof. PhDr. Ján Zambor, CSc.					

8.3.2. Силабус предмета *Увод у студије српске културе и литературе*

INFORMAČNÝ LIST PREDMETU					
Vysoká škola: Univerzita Komenského v Bratislave					
Fakulta:					
Kód predmetu: FIF.KSF/BSV-046/15		Názov predmetu: Úvod do štúdia srbskej kultúry a literatúry			
Druh, rozsah a metóda vzdelávacích činností: Forma výučby: seminár Odporúčaný rozsah výučby (v hodinách): Týždenný: 2 Za obdobie štúdia: 28 Metóda štúdia: prezenčná					
Počet kreditov: 3					
Odporúčaný semester/trimester štúdia: 2.					
Stupeň štúdia: I.					
Podmieňujúce predmety:					
Podmienky na absolvovanie predmetu: V priebehu semestra sa bude hodnotiť domáca príprava študenta, jeho aktívna práca na cvičeniach a budú dve písomné previerky, 2 x 50 bodov. Na získanie hodnotenia A je potrebné získať najmenej 91 bodov, na získanie hodnotenia B najmenej 81 bodov, na získanie hodnotenia C najmenej 71 bodov, na získanie hodnotenia D najmenej 61 bodov a na získanie hodnotenia E najmenej 51 bodov. Študent môže mať počas semestra maximálne dve absencie a vo všetkých súčiastiach hodnotenia musí dosiahnuť minimálne 60% úspešnosť. Váha priebežného / záverečného hodnotenia: 100/0					
Výsledky vzdelávania: Študenti získajú základné informácie o srbskej kultúre a vývine srbskej literatúry.					
Stručná osnova predmetu: 1. Dávne kultúry na území dnešného Srbska a starí Slovania (spôsob života, kultúra a mytológia starých Slovanov). 2. Stredoveká kultúra (raný stredovek, dynastia Nemanjičovcov, neskorý stredovek, srbská stredoveká literatúra – hlavní predstavitelia a ich diela). 3. Národná kultúra (srbský národ pod tureckou nadvládou, národný život a kultúra, ústna slovesnosť). 4. 18. storočie – barok a osvietenstvo (baroková kultúra, začiatok prozopadnej orientácie v srbskej kultúre, úloha Dositeja Obradovića, zrod novej literatúry: román, dráma, poézia, autobiografia). 5. 19. storočie – obdobie Vuka Karadžića (klasicizmus a národná kultúra), romantizmus a realizmus, literatúra romantizmu a realizmu – hlavné charakteristiky, predstavitelia a diela. 6. 20. storočie – obdobie moderny, obdobie medzi dvomi svetovými vojnami, súčasná kultúra. Srbská literatúra 20. storočia – hlavné smery, poetiky, predstavitelia a ich diela. 7. Interpretácia vybraných literárnych textov.					
Odporúčaná literatúra: DERETIĆ, Jovan: Историја српске књижевности. Beograd 1983: Nolit. DERETIĆ, Jovan: Културна историја Срба. Beograd – Kragujevac 2001. DERETIĆ, Jovan: Пут српске књижевности. Beograd 1996. DERETIĆ, Jovan: Поетика српске књижевности. Beograd 1997. PETKOVIĆ, Novica: Огледи из српске поетике. Beograd 1990. SAMARDŽIJA, Snežana: Поетика усмених прозних облика. Beograd 1997. MILOŠEVIĆ-ĐORDEVIĆ, Nada: Од бајке до изреке, Beograd 2010.					
Jazyk, ktorého znalosť je potrebná na absolvovanie predmetu: Slovenský jazyk, srbský jazyk					
Poznámky:					
Hodnotenie predmetov Celkový počet hodnotených študentov: 0					
A	B	C	D	E	FX
0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Vyučujúci: Mgr. Kristina Dordević					
Dátum poslednej zmeny: 02.06.2015					
Schválil: prof. Dr. Miroslav Dudok, DrSc.					

Биографија аутора

Наташа Спасић рођена је 11. новембра 1990. године у Нишу. Носилац је Вукове дипломе за основну и средњу школу. Године 2009. уписала је Филозофски факултет у Нишу, студијска група Србистика. Основне студије завршила је 2013. године са просечном оценом 9.30 и остварених 266 ЕСПБ бодова као најбољи студент у својој генерацији. Мастер академске студије уписала је школске 2013/2014. године на Филозофском факултету у Новом Саду на одсеку Српска филологија – српски језик и лингвистика. Након годину дана стекла је звање мастер професор језика и књижевности (србиста) и остварила просечну оцену 10.00. Исте године 2014/2015. уписује докторске академске студије на Универзитету у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет на одсеку за Српски језик и књижевност.

Од 2013. до 2015. године сарађивала је на часовима вежбања на Филозофском факултету у Нишу, на предметима Фонетика, Фонологија и Акцентологија. Била је учесник више пројеката (2014–2016) „Настава српског језика путем Скајпа за омладину из дијаспоре“, „Да те цео свет разуме“ и „Развој стандарда за српски као нематерњи језик“. У периоду од 2014. до 2016. године држала је наставу у Центру за српски као страни и нематерњи језик при Филозофском факултету, Универзитета у Нишу.

Од 2016. до 2019. више пута је била на студијским боравцима и усавршавањима у иностранству (Русија, Пољска, Словачка, Бугарска). По повратку, ангажована у Центру за српски као страни језик на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу (2017–2018). На истом факултету као докторанд и стипендиста Министарства просвете, науке и технолошког развоја од 2015. године била је ангажована на пројекту „Динамика структура савременог српског језика“ (ОИ 178014). Од 2018. године запослена је као истраживач-приправник у Центру за проучавање језика и књижевности на Филолошко-уметничком факултету, Универзитета у Крагујевцу.

Учествовала је на научним скуповима и конференцијама у земљи и иностранству и аутор је више чланака публикованих у периодици.

ИЗЈАВА АУТОРА О ОРИГИНАЛНОСТИ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Ја, Наташа А. Спасић, изјављујем да докторска дисертација под насловом:

"Примена модела обрнуте учионице у обради
јединица с поредбеним и
начинским значењем у настави српског као страног језика"

која је одбрањена на Филолошко-уметничком факултету
Универзитета у Крагујевцу представља *оригинално ауторско дело* настало као резултат *сопственог истраживачког рада*.

Овом Изјавом такође потврђујем:

- да сам *једини аутор* наведене докторске дисертације,
- да у наведеној докторској дисертацији *нисам извршио/ла повреду* ауторског нити другог права интелектуалне својине других лица,
- да умножени примерак докторске дисертације у штампаној и електронској форми у чијем се прилогу налази ова Изјава садржи докторску дисертацију истоветну одбрањеној докторској дисертацији.

У Крагујевцу _____, 2021. године,

Наташа Спасић
потпис аутора

ИЗЈАВА АУТОРА О ИСКОРИШЋАВАЊУ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Ја, Наташа А. Спасић,

дозвољавам

не дозвољавам

Универзитетској библиотеци у Крагујевцу да начини два трајна умножена примерка у електронској форми докторске дисертације под насловом:

"Примена модела обрнуте учионице
у обради јединица с поредбеним и начинским значењем
у настави српског као страног језика"

која је одбрањена на Филолошко-уметничком факултету

Универзитета у Крагујевцу, и то у целини, као и да по један примерак тако умножене докторске дисертације учини трајно доступним јавности путем дигиталног репозиторијума Универзитета у Крагујевцу и централног репозиторијума надлежног министарства, тако да припадници јавности могу начинити трајне умножене примерке у електронској форми наведене докторске дисертације путем *преузимања*.

Овом Изјавом такође

дозвољавам

не дозвољавам¹

¹ Уколико аутор изабере да не дозволи припадницима јавности да тако доступну докторску дисертацију користе под условима утврђеним једном од *Creative Commons* лиценци, то не искључује право припадника јавности да наведену докторску дисертацију користе у складу са одредбама Закона о ауторском и сродним правима.

припадницима јавности да тако доступну докторску дисертацију користе под условима утврђеним једном од следећих *Creative Commons* лиценци:

- 1) Ауторство
- 2) Ауторство - делити под истим условима
- 3) Ауторство - без прерада
- 4) Ауторство - некомерцијално
- 5) Ауторство - некомерцијално - делити под истим условима
- 6) Ауторство - некомерцијално - без прерада²

у Крагујевцу _____, 2021. године,


потпис аутора

² Молимо ауторе који су изабрали да дозволе припадницима јавности да тако доступну докторску дисертацију користе под условима утврђеним једном од *Creative Commons* лиценци да заокруже једну од понуђених лиценци. Детаљан садржај наведених лиценци доступан је на: <http://creativecommons.org.rs/>